

第二章 文獻探討

本研究主要的目的在於了解校長課程領導的經驗歷程，如何將理念化為實際的課程行動，並在過程中運用領導的技巧來解決問題。因此，本章將綜合整理課程領導的相關文獻，以作為本研究的理論基礎與資料分析之參考。本章共分為三節。首先，探討課程領導之意涵。其次，敘述校長課程領導之理念；最後，整理校長課程領導之相關研究。

第一節 課程領導之意涵

九年一貫課程實施後，課程領導遂躍為學校運作之中心要務，也成為最待努力提升的一環（李新鄉，2003）。因此，影響我國課程領導概念的萌芽，可以指向九年一貫課程的實施（陳世修，2003）。九年一貫課程改革是近幾年來重大的課程政策，也可說是我國課程史上改革幅度最大、影響層面最廣的一次改革（彭富源，2003；歐用生，2004b）。這樣的改革，讓課程的種種相關議題，受到各界的重視，更引起了學術界的討論。而在這一連串的課程改革過程中，出現了一個影響課程改革成效重要的關鍵，有人說它扮演著課程的火車頭，因為它可以形成學校課程發展與課程改革過程的核心。也有人說它是持續課程改革不斷發展與創新的歷程、課程永續發展與革新的動力（鍾添騰，2002；黃旭鈞，2003）。此一符應社會時代變遷需求下的要角，正是「課程領導」。

根據彭富源（2003）指出，課程領導研究在極短時間內已衝出可觀的數量，成為一股令人不得不注意的研究趨勢，和國外的研究相較起來，並不遜色。徐超聖與李明芸（2005）更進一步點出，國內近年來在課程領導的相關研究方面，學者從各種不同的理論角度跨界研究，使課程領導與哲學、社會學、美學、道德及教師專業等議題有了初步的連結，顯示國內課程領導研究的多元豐富，可見九年一貫課程對於課程領導的影響，已經由「寧靜的革命」到「眾聲喧嘩」。

課程領導（curriculum leadership）結合了課程（curriculum）與領導（leadership）二詞，一提及「領導」似乎容易將其歸入行政或管理研究領域的範疇，然而其領導的對象又是「課程」，因此也應該是課程研究領域所應探討的範圍（葉興華，2002）。從字面上來解讀，課程領導固然是對「課程」進行「領導」，對象是以「課程」為主，然則「課程」非人，無法有意志的接受領導，因此，更明確的說，應當是領導「課程」背後的那群人。更確切的說，「課程領導」實際上包含了兩個部份：課程事務的領導與行政領導，兩者乃是相輔相成。課程領導也需應用到許多行政領導的理論，而課程領導過程中除了藉助領導者的行政領導外，如何在專業成長覺醒自己的課程觀，以發揮課程的素養，也是相當重要的（黃旭鈞，2003；歐用生，2004b）。

以下針對課程領導的意義、課程領導的性質、課程領導的內涵三方面，進行探討。

壹、課程領導的意義

關於課程領導的意義，國內外專家學者各有看法，雖有異同，但也各有所長。以下就國內外學者對於課程領導的意義，依據時間的先後，分述如下：

徐超聖（1997）將課程領導定義為：領導者基於課程專業知識，經由各種領導行為，協助教師改進課程品質，提升學生學習效果，完成教育目標的歷程。

Gross（1998）認為：課程領導是一複雜的過程，包含一些重要的要素。從最廣泛的觀點來看主要包括了：建立並基於紮實的學理基礎以組織課程領導，選擇可供遵循的方向與方針，持續不斷的發展，並克服無可避免的混亂（轉引自黃旭鈞，2003）。

Glatthorn（2000），課程領導所發揮的功能在使學校的體系及其學校，能達成增進學生學習品質的目標。課程領導可分為州、學區、班級、教室等四個層級，分別擔負不同的任務，共同達成課程領導的目標。

高博銓（2001）則是將課程領導視為一種存在於學校組織中校長與師生間的交互作用活動，目的在希望透過學校組織團體活動的運作歷程，而有效達成課程的目標。也就是在課程發展過程中，對於課程設計、課程選擇、課程組織、課程評鑑以及課程實施，發揮領導的功能，結合學校組織成員的意見，充分運用組織的人力與物力，從而提昇教師的教學效能，增進學生的學習成效。

吳清山、林天祐（2001）認為：課程領導係指課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導，以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。

黃嘉雄（2002）認為課程領導乃是發揮領導功能，以倡導、規劃、設計並落實課程革新，進而實踐教育理想的歷程。在此歷程中，領導的功能發揮，具體的展現在啟動課程革新，以及領導從事課程規劃、設計、試用、安裝、推廣、實施與評鑑的方法與過程中。

高新建（2002c）指出，課程領導是教育人員對學校的課程相關事務所表現的領導行為。舉凡教育人員所從事之使學校的課程、教師的教學、及學生的學習，能更為理想有效的各項行為，都可以視為是課程領導的行為。

葉興華（2002），認為「課程領導」顧名思義是對「課程」的「領導」。課程領導可說是課程領導人發揮自己的法職的影響力和信賴權威，促進成員的彼此合作，落實課程發展的行為和歷程。但目標、學科、經驗、計畫等課程的發展，會存在不同的單位與行政層級，因此課程領導人可能是教育行政官員、學區中的相關人員、出版社的教科書發展人員、學校的行政人員等。

游家政（2002）則是將課程領導定義為教育行政或學校管理歷程的一環，係指在教育的團體情境裡，藉影響力引導教育工作者在課程實務（含教學）的努力方向，使其同心協力去達成教育目標的歷程。

鍾添騰（2002）認為：課程領導係以領導的力量與作為結合各種校內外的資源，支援課程的革新和教學的改進，它可以說是同時包括課程、管理、教師教學、學生學習和學校文化等層面的領導行為。

黃旭鈞（2003）主張：課程領導主要是針對學校課程事務所進行的各種領導行為，其目的在改進學校課程品質，提升教學成效，進而改善學生學習成果。

顏春財（2004）指出，課程領導乃是指領導者發揮課程專業知能，帶領成長團隊共同規劃學校的課程發展、課程設計、課程實施、與課程檢核評鑑等，以提昇教師的專業知能，促進學生達成高品質的學習成效。

張明輝（2005）認為課程領導係指學校相關領導者帶領學校教師，組成學校課程發展委員會、各領域課程小組等相關學習型組織，發揮課程領導的職責，提供必要的資源與行政服務，協助課程專業發展活動，提升教學效果。

秦夢群（2005）則認為，課程領導係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導，以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。

由上可知，課程領導是透過領導者的領導，與課程相關人士所組成的團隊一同來設計規劃並發展課程，並將所設計的課程加以落實在學生身上，而藉由評鑑的機制來檢視課程的品質，進而修正改進課程，以維持課程的品質。廣義來說，課程領導藉不同層級，分工合作，彼此之間的責任環環相扣，為國家的課程把關；狹義來說，教師以透過高品質的課程的落實，達到學生有效學習的目標。彭富源（2005）對於課程政策之推動，提出了「一個目標、兩項主軸、三段歷程、四種層級」的思考。研究者綜合以上所言，試圖將課程領導參照彭富源所提的思考模式，將課程領導以「單目標、雙主軸、三歷程、四層級」界定其意義（詳見表一）。課程領導是透過不同層級的成員各司其職，採高團隊的合作，共同追求高品質的課程。經由課程的規劃設計、發展實施以及評鑑改進這樣的歷程，以達成確保學生的學習品質此一共同目標。

表 2-1 課程領導的目標、主軸、歷程與層級

	課程領導
目標	1. 確保學生的學習品質
主軸	1. 課程：高品質的課程 2. 領導：高團隊的合作
歷程	1. 規劃設計：主要規劃課程並設計課程。 2. 發展實施：將課程落實，發展新課程。 3. 評鑑改進：評鑑課程並不斷改進
層級	1. 中央 2. 地方 3. 學校 4. 班級

資料來源：研究者整理。

貳、課程領導的性質

從「課程領導」的定義，可歸納出幾項關於課程領導的性質，茲整理並分項說明如下：

一、課程領導是一個動態的循環歷程

課程領導包含了課程的設計、發展、改進、實施與評鑑，此過程並非是線性的，而是一個循環式的歷程。就如同於「課程」一般，過去傳統對課程定義為是屬於靜態的，意思為「跑道本身」，但事後現代的課程觀則是將課程理解為是動詞，意味著「在跑道中奔馳」（陳品華，2003）。對於課程的理解認為是一種經驗的、動態的。相同的，當我們在課程領導的過程中，自然也是種動態的過程，在設計、發展、實施的過程中，同時也在改進、評鑑，此循環式的歷程，正是課程領導的歷程。

二、課程領導無法靠一個人獨力完成，需要團隊的合作

「課程領導，人人有責」（歐用生，2004b），不同層級的教育人員，自需擔負課程領導的責任，包含教育部至教師層級，甚至是督學都該對課程領導兼負起一份責任，唯有透過課程發展相關人員共同參與，整合各層級的力量來運作，才夠使課程領導的成效展現出來（陳浙雲，2003）。而層級內的人員，則需要團隊的合作，例如在學校層級內，校長固然為主要的領導者，但單憑一人的力量是不夠的，還需要行政團隊提供行政上的支持，另外，更需教師的教學實踐，確保學生學習的品質，如此方能達到課程領導的目標。

三、課程領導目的在於維持高品質的課程，確保學生的學習

課程領導的目的是在維持高品質的課程，也就是說透過課程領導來確保課程的品質。一套高品質的課程應該遵循以下幾點原則：(一) 將課程加以結構化，使其內容精簡且較具深度；(二) 將課程加以結構化，使其特別注重問題解決的教學；(三) 組織與傳輸課程，使其能增進學生的重要技能，以及學科的知識；(四) 將課程加以結構化，使其能緊密地協調與整合在一起；(五) 將課程加以組織，使其能提供多層次且有順序的學習，而非只是「單獨」(stand-alone) 科目的學習；(六) 兼重學術與實用的課程；(七) 發展有效的統整課程；(八) 要精熟一定數量的重要課程目標，而不要企圖涵蓋一大堆的課程內容(單文經等譯，2001)。

課程領導就是要透過團隊分工的力量，各層級的人員各司其職，共同負起監督課程的責任，以確保學生獲得最佳的學習。也就是說，在課程的設計上，要能符合實用、統整、契合課程對象的需求，重視知識的運用，課程領導所領導的課程知識，是具有價值性。這似乎也呼應了「知識經濟」的時代需求，隨著知識經濟時代的來臨，加上資訊科技的催化下，面對大量的知識流通與成長速度，「何種知識最有價值？」影響著課程政策的制定與課程的設計。因此知識管理的概念對於課程領導在課程品質的維持上是有啓示作用的，儘管知識管理與課程領導是兩個不同的概念，但是卻有著共同的目的，讓學生進行有效學習，未來才能夠從事知識生產、創造、分享、傳播與應用工作(吳清山、黃旭鈞，2004)。這也凸顯了任何層級的課程領導者都應不斷進修，才能設計出符合未來需求的課程，培養學生具有走向未來的能力。

四、課程領導有其特定任務

Fielding 提出課程領導者的主要任務為：(一) 建構課程改進計畫所需的組織和實質的計畫；(二) 執行發展階段的工作重點；(三) 協助教師發展教室層級的課程計畫與實施程序；(四) 進行「實施導向」與「結果導向」的評鑑(引自黃旭鈞，2003：3)。

Henderson 認為一位課程領導者在實務工作上須達成五項任務：(一) 支持教學；(二) 重視教師專業發展；(三) 設計課程方案；(四) 組織結構再生；(五) 建立有意義的學校，加強社區對話(引自莊明貞，2003)。

高新建(2002a)綜合學者專家的相關研究與論述，歸納出學校課程領導者的主要任務有八項：(一) 評估情境；(二) 成立及運作任務小組；(三) 訂定課程遠景及目標；(四) 發展課程架構及設計課程方案；(五) 解釋和準備實施課程方案；(六) 實施課程方案；(七) 檢視進度與問題、評鑑與修正；(八) 維持與制度化。

鐘添騰(2002)以為課程領導者有三項重要任務：(一) 建立讓課程發展與改革可順利運作的組織架構；(二) 推動課程發展與改革順利推動的動力；(三) 促成有效的課程發展與革新。

張明輝（2005）也提出學校領導者在課程領導上應有四項具體的作為：（一）決定學校課程目標、擬定學校課程發展計畫；（二）積極參與學校課程發展委員會，領導教師發展學校本位課程；（三）辦理課程相關研習活動，推動各項課程行動研究；（四）有效管理教學方案，促進學校學習氣氛，塑造課程發展文化。

從上可知，課程領導者需將其對課程的理念透過實際的領導行動以達成課程領導的任務，本研究認為課程領導的任務包含了：組成課程發展小組，建立學校願景，依據願景領導小組設計、發展、實施課程，並從中監督，提供支持的環境，為了維持課程發展的品質，鼓勵並支持教學者的專業進修成長，在過程中經由小組的討論與評鑑，隨時修正改進課程的設計，最後形成學校課程發展的體制。

五、課程領導乃是透過領導，發揮其對課程、對組織的影響力

九年一貫的課程精神在於強調自主，希望透過權力的下放，以學校為課程建構主體的課程哲學理念、教師反思式的教學哲學及學生有意義的統整學習為中心，由下而上的草根性和自主性的課程發展歷程（李新鄉，2003）。而課程領導正符應此一精神。

在課程領導中，每個相關的教育人員都可以發揮自己的領導力來為課程努力，透過分層負責，確保課程品質。在此強調的是對課程的「領導」，而非對課程的「管理」。領導與管理的差異在於領導充滿較多的人性關懷，而管理蘊藏較多欲達成之任務與使命。王瑞堦（2006）綜合 Schein（1985）、Louis 與 Miles（1992）、Bennis 與 Nanus（1985）的分析，更進一步指出「領導」與「管理」的差異在於：「領導」在建構和維持組織文化、建立學校的使命並給予方向與做對的事；「管理」在建立和維持一個架構、設計與執行計畫，將事情完成與有效能的工作、把事情做對。

由上可知，課程領導固然有其任務與使命，但更注重的是其實踐過程中的哲學思維與理念，關注不同階層的課程領導者，強調透過組織文化的建立，來確保課程的品質，達到學生學習的目標。所以我們稱之為「課程領導」而非「課程管理」，身為一位課程領導者，所要扮演的角色應該是偏重在「做對的事情」之領導策略，而不僅僅只是「把事情做對」的管理層次（張慶勳，2001）。

六、課程領導需注重評鑑，作為未來規劃與修正的依據

課程領導是一個循環動態過程，因此有改進或修正的必要，才得以隨時改進檢討。透過課程評鑑找出課程領導過程中的問題，才能進一步修正課程發展。課程評鑑的價值在於（一）診斷；（二）修正；（三）評鑑；（四）比較；（五）判斷結果的價值；（六）選擇與決定（黃政傑，1987）。透過課程評鑑逐步建構起課程的價值，藉由診斷、判斷進而選擇適合課程發展的方式，一步步定位課程的品質，如此才能使課程領導的方向與做法能更明白確實。依據目前各校所能發揮的課程空間來看，從教科書的評選、課表的安排、課程的設計等，都可以透過課程的評鑑來加以檢視，從中檢討並加以改進。

綜上所述，「課程領導」從理論的建構，發展到今天的實際應用，其重要性與日俱增，在強調多元文化的今日，課程領導者應當靈活運用課程領導的理論，使理論在實際中實踐，也透過實踐來豐富理論。課程領導者在實踐中學習，更在實踐中反思，這是一個不斷循環的歷程，也是一個不斷變動的歷程。課程領導者既要能「與時俱進」，掌舵前進，也須在過程中「熟能生巧」，充實內涵。

參、課程領導的內涵

在了解課程領導的意義與性質後，進一步從 3W：Who？課程領導的人員、What？課程領導的功能、How？課程領導的類型，此三方面探討課程領導的內涵。

一、課程領導的人員

「課程領導，人人有責」，任何一位與教育工作相關的人員，都該是課程領導者。從國外的教育體制來看，許多行政職位皆負有課程領導的職責，從課程督學（curriculum supervisor）、課程主任（curriculum director）、課程協調員（curriculum coordinator）、課程諮詢員（curriculum consultant），或是學校層級中的校長（principal）、學科主任（department chairperson）等，甚至是學校內的教師、課程委員會的組織成員，或者是關心教育的家長、社區人士等，都可以是課程領導者（張嘉育，2001）。也就是說，課程領導者（不論是組織團體或個人）可能為組織所派任的正式領導者，但有時團體中的任何一位成員，皆可能在任何時間點因為某一特定的需要或因素，扮演非正式領導者的角色。

Glatthorn（2000）將課程領導分為四個層級，分別為州、學區、學校與班級。不同層級的人員都負有對課程領導的責任。然則四個層級中，又以學校層級對於課程領導的影響最大。

高新建（2002a）認為學校課程領導者包含了：關鍵的推動者---校長，以及改革的第二促進者---校長之外的課程領導者。也就是說除了課程領導人員，校長居於最關鍵的地位，而校長之外的課程領導者，可能是教師、行政人員、家長、社區人士或是課程相關的人員，不論是校內成員或是校外人士，也都可能擔任課程領導者。

由於課程領導乃分工合作的任務，團體中的每個人都可能在不同時空、因不同任務而扮演課程領導者的角色，故課程領導乃團體共享的現象。所以正式的領導者需重視每一成員的重要性，視團隊為課程領導的資源，藉由各種教育訓練或賦權增能，以達成課程領導的任務。

二、課程領導的功能

課程領導的任務主要在達成課程發展與課程改革的目標，最終目的則在確保學生學習的品質。課程領導需要各方人員共同的合作，才能夠有效的完成課程領

導任務。在課程領導中不同層級的人員皆負有不同程度的責任，發揮不同的課程領導功能。

Glatthorn 認為課程領導共分為四個層級：州層級、學區層級、學校層級、教室層級。而不同層級所發揮的課程領導功能，各有所不同。課程領導各層級的功能如表 2-2 所示：

表 2-2 不同層級課程領導功能摘要表

層級	功能
州層級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 制定州定的課程架構，包括了廣域的目的、一般的標準、以及畢業的規定 2. 制定州的測驗，以及各個必修學術科目的實作表現標準 3. 提供各項必要的資源給各地方學區 4. 定期評估州定的課程架構
學區層級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 制定與執行與課程相關的政策 2. 擬定高品質的課程之願景 3. 以州定教育目的為依據擬訂教育目的 4. 確認各階段的學習課程的內容，制定必修科目，並且完成各學科教學時間的配當 5. 就各個科目而言，設定核心課程或是學生必須精熟的課程，包括其範圍與順序的圖示，以及課程的指引 6. 選用教學材料（包括教科書） 7. 編擬課程為本的測驗，並且其他可資運用的實作評量工具，以便補州標準化測驗之不足 8. 為學校層次提供財力和其他的資源，包括專門技術的支援 9. 定期評估學區制訂的課程
學校層級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以學區的課程願景為依據，擬定高品質的學校課程之願景 2. 補學區所制定的教育目的之不足 3. 擬定各該學校的學習課程 4. 編定以學習為本的功課表 5. 決定課程統整作法的性質和程度
班級層級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 擬定全年的教學活動行事曆 2. 擬定各單元的計畫 3. 充實課程與補救教學 4. 定期進行課程評鑑

資料來源：單文經等譯（2001：19）。

為達上述功能，居於課程領導關鍵地位的校長，需從整個學校的觀點著眼來發揮課程的影響力。Aronsyein與De Benedicts於1988年，在一項以效能的課程領導

者為對象的研究中，對課程領導者提出下列五項建議：能鼓勵與促進成員之間的溝通、能建立積極而開放的學校氣氛、能和教師們共同合作，建立學校的課程遠景、能以專業來帶動教師的成長、能以身作則為教師同仁在課程領導方面的典範（引自單文經，2001）。

不同層級的課程領導者，為達其層級的功能，肩負著不同的任務。儘管各層級間的任務各有不同，卻有幾項常見而普遍的任務（張嘉育，2001）：

- （一）提供課程發展與改革的相關資訊。
- （二）建立組織以及協助營造有利合作共識的氛圍。
- （三）協助課程發展與改革運作的原則，包括任務型態、執行方式。
- （四）協助訂定相關工作標準，包括工作習慣、溝通程序、完成時限、權責範圍等。
- （五）建立有效的人際互動關係並激勵成員。
- （六）計畫並創始行動。
- （七）保持溝通管道的暢通與運作。
- （八）計畫並協調成員的在職教育。
- （九）進行評鑑事宜。

三、課程領導的類型

Oliva (1992) 曾提出人際導向的課程領導與任務導向的課程領導兩種類型。人際導向的課程領導在建立尊重且令成員滿意的心理與物理環境，並於過程中，領導者主動察覺成員的需求，展現其熱誠。而任務導向的課程領導則是強調組織制度的建立以及組織任務目標的完成。

「同儕領導」(collegial leadership) 也是一種課程領導的類型，強調領導並非侷限於有行政權力的職位者，具有良好的人際關係將有助於團體的產能並且滿足組織中個人的需求。一切的權威與責任應為團體所共享，而被政策影響者皆應分享決策。評鑑是團體的責任，組織中的個人是不能被團體犧牲或忽略的，同儕領導中免於威脅的氣氛將有助於團體的產能（張嘉育，2001）。同儕領導強調領導者應分享領導的權責，而透過同儕領導「賦權增能」(empowerment) 的結果，則可使組織成員發展協力合作，聯合領導的能力 (Tanner, 1995)。這種透過同儕之間相互領導的方式，不僅可以發揮教師團隊合作、互助的精神，更能讓課程領導的參與，擴及到學校教師，使課程的實施成效得以延伸（張明輝，2003）。

1978 年行政領導學者 James Burns 提出「互易領導」(transactional leadership)

與「轉型領導」(transformative leadership)的概念，之後此兩種領導類型就成為八〇年代以後國外領導研究的核心。Doll就指出，現今正努力形成的兩種課程領導理論即為「互易領導」與「轉型領導」(引自黃旭鈞，2003)。

所謂的「互易領導」(Wiles & Bondi,1993: 202)就是領導者透過獎懲等價值互易的互惠過程，贏得成員的向心力，而獎賞的標準是由領導者與成員雙方共同協議，領導者以滿足成員需求，換取成員為團隊目標努力的意願；成員以獲得滿足的高低，作為努力的依據。身為互易領導的領導者，重點在決定任務、判斷表現、分配獎賞、判斷生產品質。此課程領導類型，是將學校教育視為如工廠一般，成員必須接受領導者的命令，領導者一方面須接受來自上級對於課程的規定與主張，另一方面，利用獎賞對部屬進行控制。

「轉型領導」則是指領導者藉由個人魅力與願景的建立，透過各種激勵策略，提升成員的工作態度。轉型領導的原則為，建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智、個別關懷。領導者著重於激勵部署，一起達成目標，重視共同所持有的價值、情感與信念。因此，轉型的課程領導者會投入時間，共同與成員界定教育目標，追求成員的凝聚力和協調，維持學生、教師、家長與相關人員的需求和利益(歐用生，2000；張嘉育，2001；黃旭鈞，2003)。

相較互易領導與轉型領導可發現，互易領導是以成員外在需求與動機作為領導的機制，強調在現實條件下，讓成員被動的為團隊目標而努力，發揮成員的力量。而轉型領導則是從成員的內在需求與動機來作為領導者發揮影響力的機制，重視現實環境的改變，使成員主動為團隊而努力。互易領導適用於較小規模的改革或改革起步階段；轉型領導則較適合在團體面臨危機或重大變革壓力時運用。兩者各有其適用的時機與環境。

近來，「轉型的課程領導」愈來愈受到重視，強調課程領導必須有新思考、新作為，有別於傳統的課程領導。「轉型」係指根本的改變，是一種對抗根深柢固的信念與社會結構的改革方式，因此可將之視為是一種「典範的轉移」。

Henderson與 Hawthorne (2000)提到「轉型的課程領導者」必須有民主開放的氣度，鼓勵和支持學校同仁以多元創新的思考，解決課程與教學的問題。引導他們做更高層次的判斷與自我管理。

歐用生(2000)綜合了Henderson與 Hawthorne、Henderson與 Kesson的課程領導論述，提出轉型中的課程領導內涵包含了五大領域，分別為：澄清學校課程哲學、設計課程方案、實施轉型的教學、再造學校結構和文化、教育社區的結合與發展。

另外，Henderson (1999)也提出民主化的課程領導，堅強的民主倫理原則構成了民主的課程領導的基礎。所謂民主倫理原則包含了：持續的、終生的對話性探究，透過差異性間的對話，將心比心做互為主體性的理解；尋求課程實踐的多層次理解；投入縝密而整體的慎思性教育實踐；對民主解放的複雜對話能有持續

的批判意識。若進一步將此原則應用在課程領導的實務中，則成了具有挑戰性的轉型計畫，當中包含了四項交互關聯的面向：尋求並引進支持真實探究學習的教學方式、尋求並引進各種支持教師主導的專業發展，塑造專業的文化、尋求再組織結構的方式，支持成員專業成長、尋求在轉型作為中建立學校與社區間有意義的對話方式。民主化的課程領導較注重反省批判、課程慎思、探究與創新的轉型課程領導觀，如此可以避免從行政立場來衡量課程領導的效能（黃旭鈞，2003）。

上述這些課程領導的類型，並沒有任何一種類型能夠完全適用於所有情境。因此，身為課程領導者，必須衡量自己的條件以及組織成員與特質，由人際關係、成員成熟度、任務屬性、組織特質等構成的脈絡情境，進而選擇適當的領導類型。

綜合本節所言，課程領導有其豐富而嚴謹的理論基礎，課程領導不僅受到來自於理論研究領域的重視，在實務層面上來看，更有助於實際學校整體課程的運作——從課程的規劃設計、發展實施以及評鑑改進，每一個環節都是在為學生學習的品質做把關，以達學校教育的目標。身為課程領導者，除了在課程的專業知識上增進外，還需要透過領導的行為來使其理念得以落實。如果說，課程理論如黑咖啡一般，帶點深層而苦澀的味道，那麼領導理論，就如同牛奶一般，透過領導的添加，讓咖啡更易於入口，更香醇。

第二節 校長課程領導的理念

校長是學校組織裡的一個重要角色，因為校長具有法定上的角色任務，同時也有組織內外所賦予的角色期望（蘇進榮，2002）。英國首相 Tony Blair 曾言：「在英國沒有任何比學校校長更為重要的工作」（轉引自陳昆仁，2003）。此一說法正點出了校長一職，在學校及社會上所代表的深刻意義。

在課程領導的過程中，校長如同學校的船長兼舵手，領航是否得法，攸關辦學的成敗。甚至可以說「校長的良窳」是影響學校行政效能與教學品質的關鍵，更是關係到學校的表現與一校未來的發展（郭明德，2002：62）。「課程領導，人人有責」是歐用生（2004b）針對「課程領導」的執行者所提出的重要觀點，在學校的層次上來說，不論是校長、主任、或是教師，其實都扮演著重要的角色，但是其中又以校長處於居中的要角，因為校長的職務為綜理校務，肩承學校成敗之責，所以這樣的課程領導工作，自然也就成了校長的重要任務（高新建，2002b）。因此，黃政傑（1999：267）將校長比喻是學校系統運作的工程師，身為學校的領導者，就應該在學校課程發展層面上發揮課程領導者的角色，提升課程領導的能力，掌握課程改革的契機，以達成教育和課程改革的使命（江坤鈺，2004：17）。另外，Hord 和 Hall 也曾說校長所發揮強而有力的領導，是決定課程領導成效的重要關鍵（轉引單文經等譯，2001：30）。課程領導在時代的洪流裡，成了課程改革成功與否的關鍵；校長處於時代的環境中，成了學校層級中肩負課程領導成效與否的關鍵。

本節旨在探討校長課程領導的理念。首先，說明校長課程領導的重要性與意義；其次，敘述校長課程領導的運作歷程與模式，復次分析校長課程領導的角色、任務與能力；最後，分析校長課程領導的影響因素與策略。

壹、校長課程領導的重要性與意義

如前所述，每一位教育工作者都應該對於自身在課程領導上，擔負起一份責任，大家在課程領導中，各司其職。但是為避免「群龍無首」的情形，各忙各的，沒有一個核心方向，確實需要一位總舵手的角色，來引領大家朝正確的方向前進，避免過程中因為欠缺領導者的激勵與帶領，導致迷失方向甚至是中斷夭折(鐘添騰，2002)。

因此，在學校層級中，由校長擔任總舵手的角色，也就顯得格外重要。以下先了解校長課程領導重要性，再進一步說明校長課程領導的意義。

一、校長課程領導的重要性

就學校層級的課程領導而言，校長身為學校靈魂人物，學校辦學成功與否，校長居於關鍵性地位(吳清山，2005)。葉興華(2002)認為現在的校長必須義無反顧的肩負起課程領導的重責，提出三項校長課程領導的必要性：

(一)學校層級的課程發展受到重視。九年一貫課程，強調各校必須發展本位課程，須審慎規劃學校的課程計畫，相較於過去，也多了所謂彈性學習的節數，由各校依照該校的特色或需求發展課程。校長作為學校發展的領導者，自然肩負起課程領導的重責大任，以協助教師解決課程發展的問題。

(二)校長在行政歷程中負有承上啓下之責。校長在行政體系中，扮演承上啓下的角色，對上可以將課程政策中所遭遇的困境反應給教育當局，另一方面，面對教師、學生，則能夠協助教師專業成長，與其分享新資訊。

(三)校長是影響學校課程改革成敗的重要人物。通常校長是最了解學校組織文化、學校資源特色、學校成員特性的人，因此在學校課程改革過程中，如能善用其職權，積極的推動課程改革，將有助於課程的落實。

Schwab 更是早在 1983 年就已經提出校長應該是學校中主要的課程領導者，其原因歸結為以下四點：其一、校長擔負校務的成敗，個人的認知與態度對於一校的課程改革相當具有影響力；其二，校長較其他人更了解學校的生態、氣氛、資源…等，這將有益於校長對學校課程的決定；其三，透過校長參與和其他成員的互動，將有助於成員的專業成長；最後，參與課程決策增加辦學壓力，也能夠加快學校改革的腳步(轉引自歐用生，2004a：60)。

Glatthorn(2001)在校長的課程領導一書中，開宗明義地說，如果校長能對於與課程相關的知識，有較深度與廣度的認識，那麼校長的領導者角色就能有最

佳的表現。課程領導最終的目的在於維持高品質的課程，以此來確保學生的學習品質，此乃因為課程的品質，是影響學生學習成就的要素之一。而校長作為課程領導者之所以重要的理由即在於，校長在學校的整個領導的效能上，是居於關鍵地位的，一位校長若能發揮其強而有力領導，那麼，這將是決定課程領導成效的重要關鍵。

高新建（2002a）在《學校課程領導者的任務與角色探析》一文中，提及「誰可以擔任學校的課程領導者」？在整理了國內外的相關論述後，課程領導之責並非全由校長一人承擔，除了學校校長外，學校之內的教育人員也承擔課程領導的任務。其進一步將課程領導者定位為：校長即課程領導者，他是關鍵的推動者；而校長之外的課程領導者，則是改革的第二促進者。由此看來，校長乃是居於第一線、最關鍵的課程領導者。

綜而言之，在九年一貫課程實施的影響之下，以及校長本身此一職務所具有的特性及其職務所帶來的職權，使課程領導者此一角色，交由校長來擔任時，是較能夠發揮其影響力，以達到課程領導的效能。時值課程改革與校長角色轉變的今日，當「校長」碰上了「課程領導」，除了得面對自身在課程專業上的精進、領導風格上的挑戰，對外還須面臨課程政策的落實、協助教師解決教學與課程上的困難外，在尊重多元文化發展的今日，校長還須面臨，打開學校大門，讓家長、社區人士共同參與學校課程發展，兼顧到每一個層面的需求與聲音。

由此更加彰顯校長此一角色，在課程領導歷程中的重要性，而課程領導之意義也因為校長此一角色的加入，使校長課程領導的意義上，更富有「人」的變化性與影響力。

二、校長課程領導的意義

校長課程領導，直接將課程領導者界定為由校長來擔任。基本上校長此一角色有其複雜性與重要性，加上課程領導亦有其重要的意涵，校長課程領導的意涵也更加豐富。茲將校長課程領導的意義敘述如下：

王霄燕（2001）將校長課程領導定義為，校長基於其課程的專業知識，在課程事務方面的領導，發揮學校層級的課程領導功能，以確保學生學習品質為最終目的。

王月美（2001）認為：校長課程領導指的是校長具備有課程哲學與課程知識的基礎，運用領導的行為，領導學校成員專業成長，共同積極進行一系列的課程發展與課程決定，這當中包含了課程的規劃、設計、實施、評鑑等過程，以提供學生適切的學習計畫，促進學生學習效果、發揮潛能，達成教育目標，適應生活世界。

楊文慶（2001）指出校長課程領導是透過行政領導的過程，結合教師專業成

長活動、規劃、設計發展出符合學生需要的課程。

何泰昇（2002）主張校長課程領導乃是校長基於其教育和課程的理念，運用各種領導行為，規劃學校願景，健全課程發展組織，對於課程實施相關事項提供支持與引導，積極鼓勵教師專業發展，形塑學校文化，分配各種資源，以提升學生學習效果，達成課程目標的歷程。

黃旭鈞（2003）則將校長課程領導定義為，基於學校課程的願景，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、領導成員針對課程目標與計畫、課程設計與發展、課程實施、課程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、研討、研究、諮詢、評鑑，給予的支援與引導，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力的資源，支持教師的教學，進而提升學生學習的成果與品質。

邱惜玄（2004）認為：所謂的校長課程領導，指的是校長為提升學校整體課程、教學與學習情境，依據其個人的課程哲學、課程知識以及教育的理念，再配合上學校相關人員，藉助於願景的形構、團隊的組織，以即課程的規劃、實施、評鑑等歷程，發揮其實際的影響力，鼓勵教師參與各項課程決定，協助教師專業成長，提供學生完整的學習計畫，增進學生學習成效。

謝百亮（2005）從後現代脈絡下的觀點，將校長課程領導定義為學校校長基於課程的基本理念，透過領導行為的運作，發揮領導的力量，支持及引導教師有效的進行課程的設計規劃、實施及評鑑，使其落實到教學上，以提高學生學習效果的歷程。

綜合以上所言，校長課程領導的參與人員為校長以及學校的教師們；其共同服務對象為學生，目標在於提升學生的學習；課程領導歷程為課程的設計、發展、實施與評鑑。而在此過程中，校長與教師皆須在自我的課程專業上做精進。

上述學者們多直接假定校長具備有課程的專業知識與理念，進而透過領導來發揮其在課程上的想法，並且協助、引導教師在課程領域上的成長。課程領導的歷程，不僅僅達到學生學習成效的目標，也一步步形塑出學校的文化。不論是課程領導參與人員的專業成長，或是學校良好文化形成的優質學習環境，在在都是為了讓學生達到最好的學習效果。

研究者自問，那麼，誰會在乎學生的學習？除了教師以外，其實還有和學生關係最密切的家長，因此，研究者認為，在校長課程領導中，家長的態度與參與是不容忽視的，而過程中，家長所能提供的各種資源，也是不容小覷的。因此，校長課程領導中，如何將學校除了教師之外，也將那些在乎學生學習的力量給拉進來，對於校長而言，也將是校長課程領導的重要意義所在。

貳、校長課程領導的運作歷程與模式

課程領導為一動態的循環歷程，每一個階段中都有其需要完成的任務，而校長也在過程中扮演著不同的角色，以協助教師們在這個循環中，不斷的修正課程。茲將校長程領導的運作歷程與課程領導的模式說明如下。

一、校長課程領導的運作歷程

校長在課程領導的過程中，應掌握其各歷程階段的工作重點，妥善的運用相關資源，以發揮課程領導的功能。

Hederson 與 Hawthorne 提出轉化的課程領導包含五個階段（轉引自歐用生，2000）。

（一）第一階段：在教室和相關環境中落實建構主義者的活動。

（二）第二階段：在這些落實的活動中，參照人類解放的廣泛理解，實施批判的反思。

（三）第三階段：促進課程設計、發展和評鑑的活動，以支持批判性覺察建構主義者落實活動。

（四）第四階段：創造支持性的學習社群，以促成解放的建構主義所需的個人信念和相關組織架構的改變。

（五）第五階段：實際的行動和正式的探究以支持前述四個階段的反思實際。

王月美（2001）指出，課程發展的歷程中，可分為四個階段，校長在此過程中扮演著參與、支持、監督、諮詢與評鑑的角色，以不斷的回饋修正課程，達成每階段的工作任務。

（一）組織階段：此階段主要在於凝聚共識，建立學校願景。組織學習領域，鼓勵教師進行專業自主的進修，並安排共同的時間讓教師進行對話、討論，以發揮學習領域的功能。

（二）規劃階段：發展、規劃學校整體課程，並能顧及到個別差異，重視課程統整的目的。

（三）實施階段：行政提供充分的資源與支援，並慎行協同教學。

（四）回饋階段：進行課程與課程領導的評鑑。

根據上述的四個階段，將其發展成圖 2-1 的課程領導歷程。

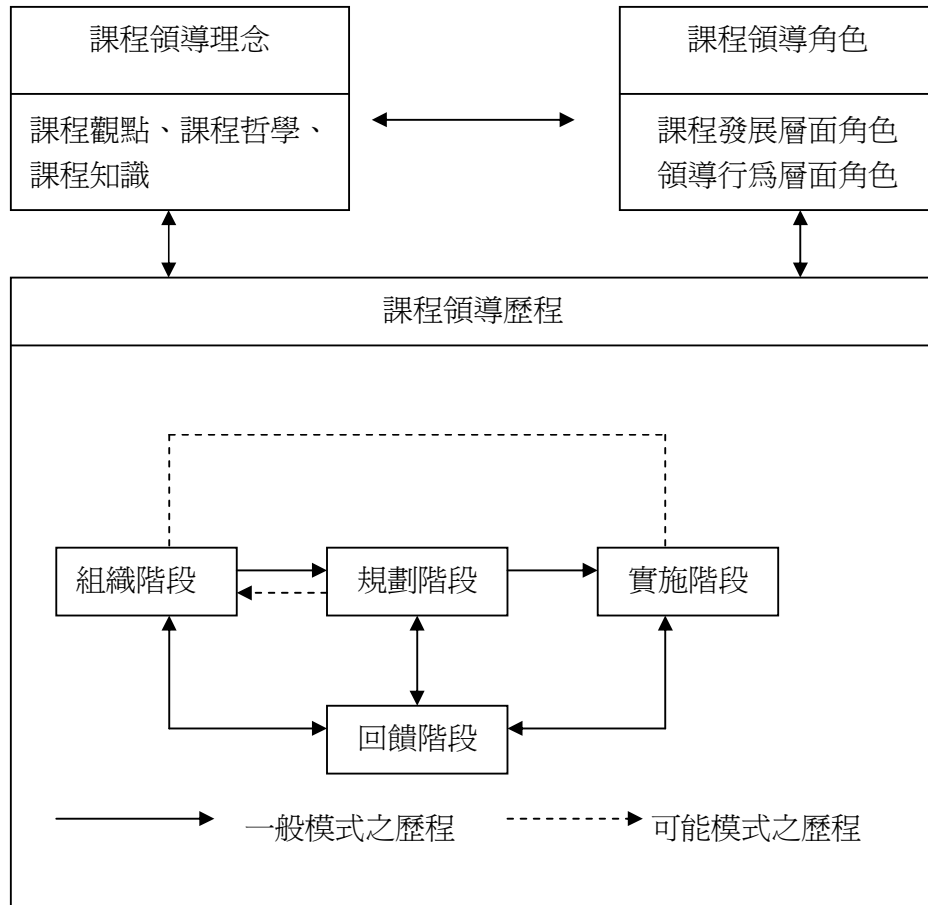


圖 2-1 課程領導歷程

資料來源：王月美（2001：12）。

蔡政明（2002）在綜合了國內外學者對於課程領導歷程的看法後，歸納整理出校長課程領導歷程與各階段的任務。從表 2-3 中可以看出，校長課程領導的過程，分為組織、規劃設計、發展實施與評鑑四個階段。

表 2-3 課程領導與工作重點

	課程領導歷程	領導者工作重點
第一階段	組織	<ol style="list-style-type: none"> 1. 背景分析（組織內部與外部） 2. 建立共識 3. 形塑願景與目標 4. 組織課程及領域委員會 5. 課程對話
第二階段	規劃設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建制課程與教學資源中心 2. 教師專業成長 3. 總體課程計畫擬定 4. 領域課程規劃與設計
第三階段	發展實施	<ol style="list-style-type: none"> 1. 行政的配合與支援 2. 困難問題的協助解決 3. 組織內部與外部資源的整合運用
第四階段	評鑑回饋	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程發展與成果展示，經驗分享 2. 課程評鑑 3. 課程領導的評鑑 4. 激勵措施的運用 5. 評估成效再求改進

資料來源：蔡政明（2002：25）。

莊明貞（2003）認為校長課程領導歷程，大致可分為組織階段、規劃階段、實施階段以及評鑑階段，並詳細指出各階段的工作重點。茲分述如下：

（一）課程領導的組織階段：此階段需建立組織，設立「課程發展委員會」，之下再設立「各學習領域課程小組」或「跨領域課程小組」；需求評估與問題解決；創造遠景和設定課程目標。

（二）課程領導的規劃階段：學校總體課程的規劃與設計、各領域（學年）課程計畫的規劃與設計；學校本位課程的主題統整課程的規劃與設計；社會新興議題融入各領域課程的規劃與設計；學生學習與評量的規劃與設計；課程銜接的規劃與設計；相關組織成員進修的規劃與設計；學校資源的規劃與設計。

（三）課程領導的實施階段：建立課程實施歷程的共識；發展教師同儕視導關係與教學歷程檔案；再造學校合作改進的校園文化；採取行動方案以達成課程重建。

（四）課程領導的評鑑階段：課程評鑑的意涵；課程評鑑的模式；推動學校課程評鑑相關原則；課程評鑑的要素；課程評鑑的實施。最後，建立課程評鑑之機制。

另外，邱惜玄（2004）依據自己的教育信念以及對課程、教學的理念，考慮到學校的現況並結合學校老師與學生的需求，進而轉化出適合我國課程領導的運作思維架構。當中包含了建構藍圖、組織團隊、規劃設計、實施活動，評鑑機制與配套措施等動態歷程。從圖 2-2 可以清楚的看出校長課程領導運作的歷程。

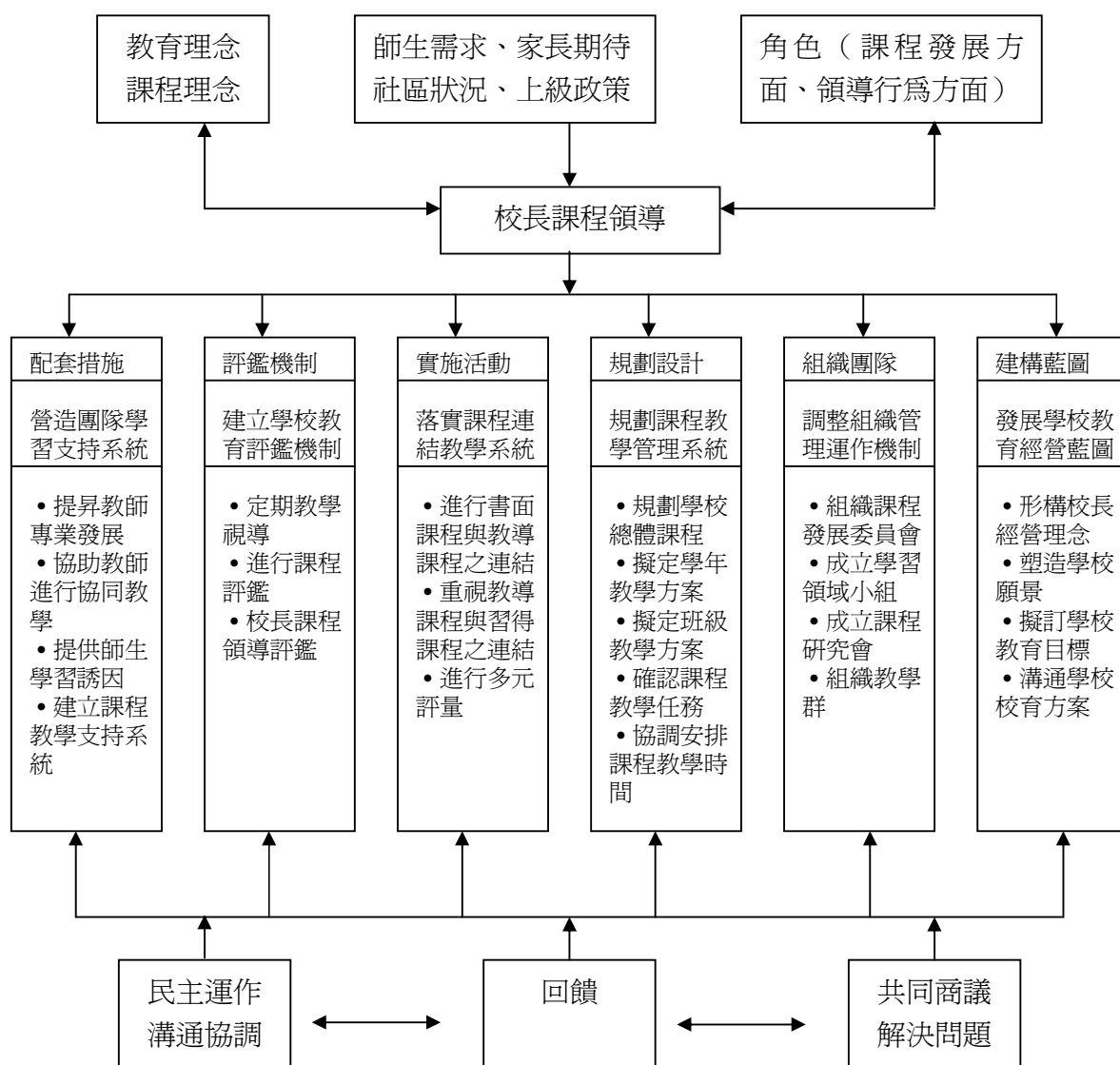


圖 2-2 校長課程領導運作架構

資料來源：邱惜玄（2004：157）。

潘教寧(2005)認為課程領導的歷程，必須在發展過程中不斷的回饋與處理，分四個階段：

(一) 組織階段－建立共識：凝聚共識，建立全校共同願景。讓同學年之教師分散參加各學習領域，藉此兼顧課程的連貫，並發展教師專業自主的進修研習活動；安排教師共同的時間對話、討論的時間，以發揮組織功能。

(二) 規畫階段－發展全校整體課程：規劃整體課程，顧及個別差異，重視課程統整。

(三) 實施階段－充分支援：行政給予教師充分的資源與支持，慎行協同教學。

(四) 回饋階段－評鑑課程領導：重視課程評鑑與課程領導之評鑑。促進課程發展，過程中校長採漸進式領導，以減少教師之抗拒性。充分了解、掌握課程領導影響因素，增加教師對九年一貫課程的瞭解，關心教師心理的感受，予以引導協助，穩定組織、凝聚力量，尋求校外資源協助，並結合社區家長資源，建立學校專業學習社群，帶動學校革新。

綜合以上國內外學者所言，研究者認為課程領導的歷程，必先經由課程領導者與其夥伴（教師、學生、家長）共同形塑學校的目標願景，而後由教師進行課程的設計，進一步實踐為課程，在此過程中，行政給予全力的支持。在實踐一段時間後，共同進行課程的評鑑，檢討修正課程，最後，整體來看課程領導的過程，作為下一次循環歷程的回饋。也就是由身為課程領導者的校長，帶領著組織成員，從課程領導理念的形塑到課程領導的實踐，透過過程中不停的反思回饋，以修正課程領導，使課程領導得以機制化、模式化。

二、校長課程領導的模式

從上面校長課程領導的運作歷程看來，校長在課程領導的過程中，隨著學校的特性而在運作的過程中，會有些許的不同。而透過課程領導歷程的不斷循環，漸漸的，課程領導的模式就逐漸成形。

以下介紹國外三套課程領導模式與一套國內由黃旭鈞所發展出來的校長課程領導模式。

國外三套課程領導模式分別為加拿大發展出的 DIME 模式，係指課程發展的四個時期：發展（Development）、實施（Implementation）、維護（Maintenance）、評鑑（Evaluation）。美國發展出的課程領導中心（Curriculum Leadership Institute，CLI）模式。以及 Stark 以大學系主任為研究對象，提出的課程領導模式。雖然 Stark 所提出的課程領導模式與中小學校長的課程領導可能有些微的差異，但是對於校長課程領導的模式上，仍是具有參考價值。畢竟校長的課程領導為一動態的循環歷程，當中的運用巧妙，實際上是存乎校長一心的。

另外，我國學者黃旭鈞所發展出來的「校長課程領導模式」，係透過訪談學者專家與校長們，並經由德懷術的研究方法，不斷的修正後所發展出來的。

以下針對這四套模式進一步說明如下。

（一）加拿大 DIME 模式

加拿大薩克其萬省教育廳自一九八〇年開始，發展核心課程方案中新課程發展的四個時期，建構成課程發展的「DIME 模式」。四個時期分別為（引自黃旭鈞，2003）：

1.發展（Development）----撰寫並試驗課程

由省教育廳投注大量心力撰寫課程，課程內容大部分請教師執筆，教育人員與學術人員協助。部分課程與省教育廳與「全加學校課程合作協定」或「西加拿大協定」聯合完成。所撰寫的課程定案前，必定經過試驗的階段，因為試驗也是課程發展的一部份。

2.實施（Implementation）----傳遞課程給學生

省教育廳詳述課程內容後，由學校部門擔負實際實施課程的責任。實施過程中，省教育廳提供教師在職訓練、支持課程實施的資源材料清單，而學校必須確保學生達到預期的學習成果。而學校委員會必須分配經費採購書本、材料、設備，該組織與新課程的實施有密切關係。

3.維護（Maintenance）----維持課程不斷更新

此階段強調保持課程與文件的不斷更新。透過省教育廳由網站來維護課程與教材的更新。網站上的內容包含了超過六十份的課程指引、參考書目、補充教材以及各學科領域的討論並連結到相關網站。

4.評鑑（Evaluation）----評鑑課程實施成果

省教育廳訂有課程評鑑方案，依據此方案檢核各課程領域，以確認課程目標是否達成、新課程是否如預期實施。

在此模式中，校長透過課程的發展、實施、維護與評鑑四個不同的階段，透過不同角色的扮演，實踐其課程領導的行為，以確保課程的品質，而達到課程的目標。

（二）美國 CLI 模式

另外，由美國 Kansas 州的 Emporia 州立大學，於一九八二年到一九八五年和幾所公立中小學組成「課程領導中心」(CLI)，也發展出一套按部就班的課程領導模式。模式中對學業方案的管理、課程協調委員會、以及課程與教學三方面都提出具體的方法與步驟（引自黃旭鈞，2003）：

1. 學業方案的管理

其具體的方法與步驟共分為十二點，依序為：選擇一種改革模式、選拔一位課程協調者、選擇指導委員會、準備課程政策、選擇課程協調委員會、發展長程計畫、選擇學科領域委員會、對學區任務修訂進行討論、界定學生精熟、發展計畫以擴大學習機會、學生進步情形報告的修正，最後，決定評量。

2. 課程協調委員會

該委員會需定期聚會以完成任務，首先，需結合學區任務、統整成員的發展、謹慎地監控進步、學校行政人員促進實施過程，最後進行認證。

3. 課程與教學

此部分由學科領域委員會執行，其步驟為，蒐集資訊、分析課程並確認問題、建立焦點領域及作決定、建立學科任務與目的、撰寫能力指標及構成要素、準備課程文件草案並送交核可單位、規劃推展程序、進行新課程文件報告、發展教師教學設計的能力、實施內部推展過程、調整課程文件並蒐集範例資源、課程協調委員會及教育委員會修訂課程文件，將最後的草案出版、學科領域委員會要求並協調特定學科的訓練、確認資源、最後根據課程協調委員會的指導方針準備評量，並對評量的實施提出建議。

此一模式中，透過不同的組織分層負責課程領導的相關事宜，可以看出彼此間運作可說是息息相關的，校長藉由此模式，掌握了課程領導中的每個步驟，整個運作的歷程也就在其掌握之中。

（三）Stark 課程領導模式

Stark (2002) 利用 Quinn 所提出的「不同價值模式下的八種管理角色」來考驗課程領導模式，進而了解課程領導者在過程中所應該扮演的角色。從圖 2-3 中可知，模式中以「彈性」、「控制」為縱軸，以「內部焦點」、「外部焦點」為橫軸，依此產生四個象限，分別發展出四種不同的課程領導模式，校長身為課程領導者則於其中扮演著不同的角色。

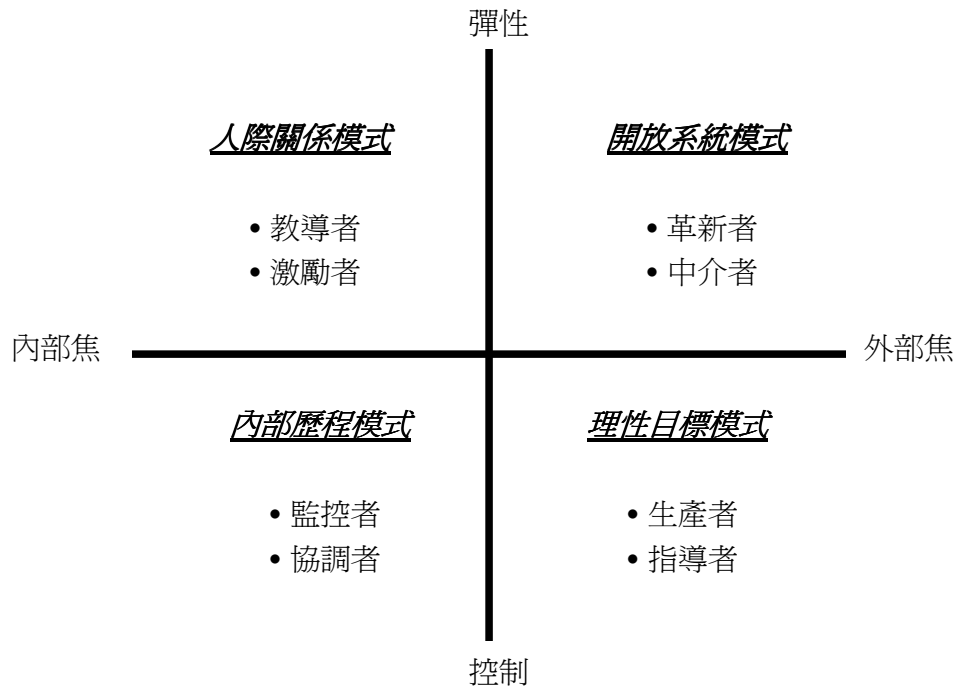


圖 2-3 課程領導模式

資料來源：轉引自黃旭鈞（2003：81）。

茲將此四種課程領導模式說明如下（引自黃旭鈞，2003）：

1.人際關係模式

位於「彈性---內部焦點」象限內。校長必須扮演教導者與激勵者的角色，除了關懷參與人員，也要使用同理心，培養團隊的凝聚力與彼此間的合作。

2.內部歷程模式

位於「控制---內部焦點」的象限內。此時校長須扮演監控者與協調者的角色，要能追蹤課程領導的進步並且分析其結果，此外，還要維持秩序、結構以及整個課程領導系統的流程。

3.理性目標模式

位於「控制---外部焦點」的象限內。此時校長扮演的是生產者與指導

者的角色。除了要激勵成員採取行動，維持高度的生產力外，並且還要能闡明課程領導的期望，與成員溝通願景。

4.開放系統模式

位於「彈性---外部焦點」的象限內。校長扮演革新者與中介者的角色，促進改革與改造，一方面要維持外部的合法性，另一方面則要為課程領導取得必要的資源。

Stark（2002）提出，在這四種模式中，以第三種「理性目標模式」是最為有效的一種模式。此模式中身為課程領導者的校長，只對未來的願景提出建議，闡明課程領導的任務與期望，之後便扮演一位激勵者，給予高度的期望。

（四）黃旭鈞，「校長課程領導模式」

黃旭鈞（2003）經由文獻分析與訪談，運用德懷術等研究方法，建構出一套「校長課程領導模式」（如圖 2-4），對於校長們在實際進行課程領導時，相當具有參考價值，但是是否一定要遵循此一模式，還是得經由校長衡量校內情形來斟酌使用。

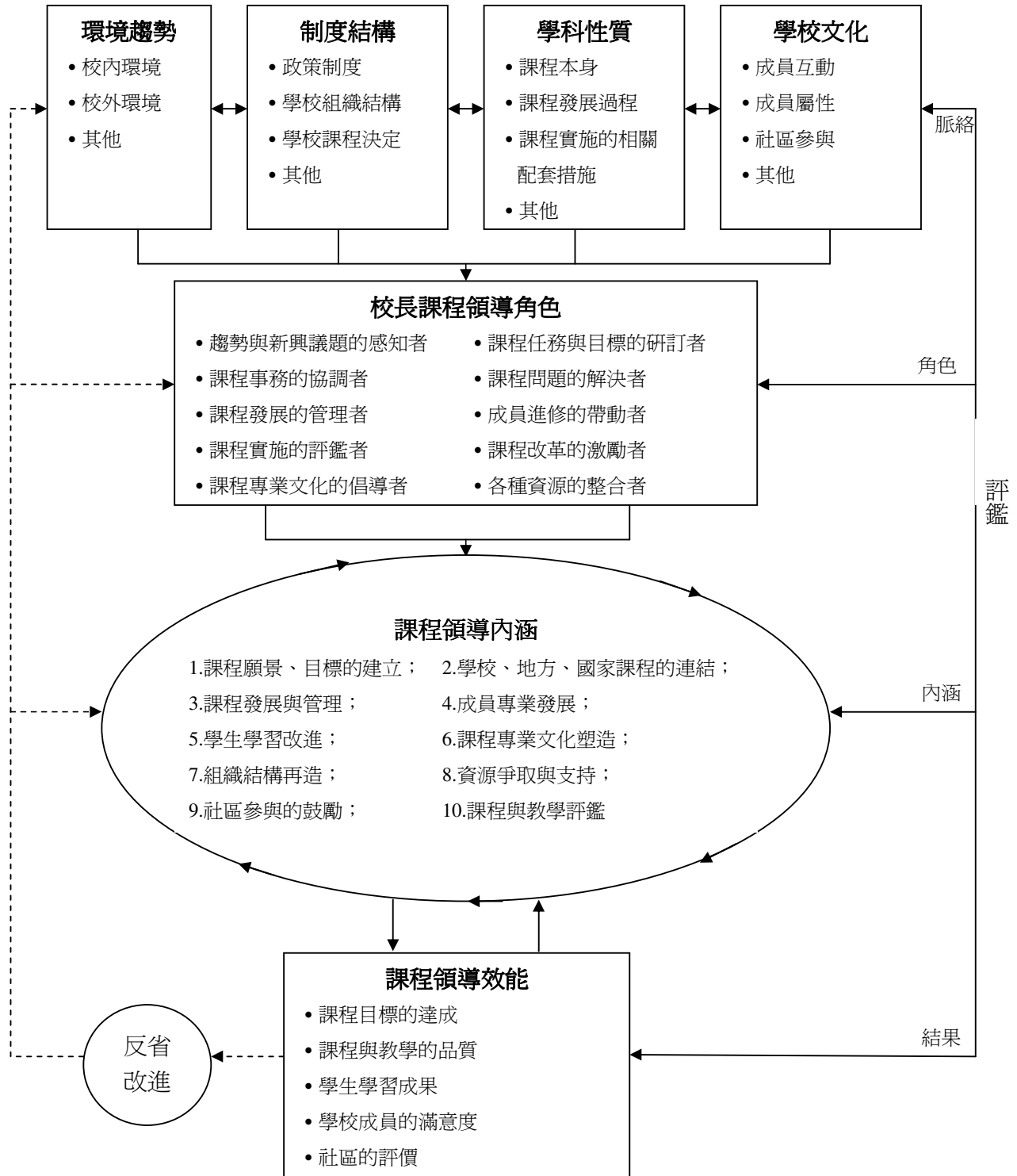


圖 2-4 校長課程領導模式

資料來源：黃旭鈞（2003：311）。

黃旭鈞所提之校長課程領導模式，具有以下六項特性。

- 1.變通性：校長須依據脈絡的評估，了解環境趨勢、學校特點和需求，彈性的選擇所應扮演的程領導角色與作為，彈性的運用並加以變通。
- 2.多樣性：校長所應扮演的課程領導角色與作為相當多樣，但仍須取決於情境脈絡因素進一步調整角色與作為。
- 3.適應性：校長在課程領導的不同階段中進行評鑑，並根據評鑑的回饋資料調整適宜的課程領導作為。此模式強調在實際情境中的適應性。
- 4.持續性：整個校長課程領導模式是一個持續循環的歷程，包含課程領導內涵都是一個在此大循環中不斷循環的小循環，整個循環過程需不斷加以改進。
- 5.反省性：重視校長個人在此每個環節的的反省改進。透過課程領導評鑑與校長個人的反省，有助於校長改進課程領導的理論與實踐。
- 6.績效性：在此模式中，最後必須評鑑校長的課程領導成效與結果。

校長在實際應用此一模式，應注意以下幾個面向：

1.評估起始脈絡

校長在實際運用時，必須先評估「環境趨勢」、「制度結構」、「學科性質」、「學校文化」此四項建構起課程領導的情境脈絡，如此才能掌握整個課程領導發展過程中的每個環節。由於課程領導過程中，隨著外在時間、環境的變化，可能導致背景情境脈絡因素的改變，因此，必須不斷的進行此四方面的評估，才不致於迷失方向。

2.扮演合宜的課程領導角色

在評估完課程領導的情境脈絡因素後，校長進一步決定其所應扮演的角色。校長的課程領導角色，包含：趨勢與新興議題的感知者、課程任務與目標的研訂者、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、各種資源的整合者等十種。但校長並非同時扮演好十種角色，而是依據課程領導的實施情境，校長自行斟酌評估，自己決定所須扮演的的主要及次要角色。

3.採取適切的課程領導作為

接著，再進一步決定採取何種課程領導的行為。校長依據學校課程事務需推動的輕重緩急程度，決定選擇何種課程領導行為。校長應以「學校課程的發展與管理」、「促進成員的專業發展」、「社區參與的鼓勵」、「課程

與教學的評鑑」等內涵作為實施課程領導的主軸，再配合上其他的作為，使學校的課程發展周延而有效。在此模式中所提出課程領導內涵中的十項作為，每一項都是課程領導時所必須採行的，但須根據上述的情境與角色的不同，而有不同的著重點。

4.評鑑課程領導績效成果

校長在脈絡、角色、內涵與作為等面向進行形成性的評鑑，評鑑其在評估與決定這些向度時的正確性與適切性。另一方面，應就是否達到課程目標的設定？課程與教學的品質如何？學生的學習成果為何？學校成員的滿意度如何？社區的評價為何？以此做為總結性的評量。透過形成性評量與總結性評量的結果，作為校長課程領導的改進參考。

5.反省改進過程

最後，校長根據評鑑的結果，再加上自身的不斷反省、改進，修正課程領導模式，校長課程領導形成持續改進的動態模式。

從上述的歷程與模式看來，不論校長課程領導所決定的歷程、模式為何，都必須掌握其核心主旨，透過團隊的合作一同完成課程領導的使命，校長猶如總舵手，指揮方向，達到目的地。校長必須對於歷程模式有正確的認知，才能完全的掌握課程領導的步驟，達成課程領導的目標。

參、校長課程領導的角色、任務與能力

「不一樣的思維，就有不一樣的作為」，校長如果對於自己的角色定位不清楚，對自己是個折磨，對同事會是個痛苦，對學校更會是個災難（吳家瑩、鄭文嵐，2005，49）。一位校長若是對於自己在課程領導上的角色定位不清楚，那他將如何帶領學校同仁共同來為學校課程努力？又如何確保學生的學習品質？

校長的工作及其所做的日常決定深受個人所持的信念、價值、理想以及理論的影響；校長的信念、所持有的實際理論，以及所採行的政策、決定…等，這些都是彼此相互關聯的（林明地，2005）。因此，我們若想要了解校長課程領導的全貌，必需進一步了解校長所持的理論與信念，校長如何看待自身在課程領導中所扮演的角色？校長認為在課程領導中，所肩負的任務是什麼？以下分述校長課程領導的角色、任務與能力。

一、校長課程領導的角色

洪福財（1999）認為校長在學校本位管理中應該扮演仲裁者、協商者、服務

者、教育專家、開明革新者與研究者此六種角色。張振成（1998）也曾針對二十一世紀的校長所應扮演的角色提出以下六點：校長是協調者、仲裁者與觸媒者；校長是學校設計者；校長是人性化的領導者；校長是教學領導與視導者；校長是教改的催化者。

在九年一貫課程的實施下，校長自然成了學校課程發展的主要課程領導者，校長應該對於自己在課程領導中所應扮演的角色有所認知。

Bradley（1985）依據各種不同的領導型態，指出課程領導者可以扮演以下五種角色：

（一）教導者：教導者具有成員所缺乏的解決問題所需的知識或經驗，所以成員知覺到課程領導者有能力教導他們。

（二）問題解決者：課程發展或實施過程中會出現失望、時間不夠來尋求解決之道或極需立即解決的衝突。成員知覺到問題的嚴重性且需要加以解決，並認為課程領導者有能力為他們解決問題。

（三）倡導者：課程領導者擁有自己的教育哲學、行政與課程組織、發展的理念，並能在考量各種變通方案之後，形成自己的立場，並將之視最有利於課程的立場而加以倡導。成員必須非常信任課程領導者的專業知能，並堅信其立場可以達成。

（四）服務者：在課程發展的過程中透過服務來領導。在課程發展過程中有許多沒有對錯的決定，有許多正確的選擇。課程領導者讓團體成員自己作決定。

（五）激勵者：課程領導者試圖讓所有成員都具有所有的課程發展概念。每位成員皆有課程領導的潛力，致力於專業成長與組織健全。

Doll引用Hall 等人的觀點指出，課程領導者的角色主要包括（轉引自黃旭鈞，2003）：

（一）回應者：若領導者想成功地施行理念，則應成為要求協助的回應者。

（二）管理者：若領導者想要激發教師間的士氣，則必須藉由監控教師的工作、與教師保持密切接觸、支持教師並減少他們的問題，來管理他們。

（三）帶動者：若領導者想要證明他是居於領導地位，則領導者可做為一位帶動者，藉由期望需求、蒐集可用資訊、監督理念的實施情況，大略知道學習者所發生的一切。

Henderson 和Hawthorne提出轉型領導者必需扮演的角色，可從五種方向來思考（引自張明輝譯，2000）：

（一）教育理想家：有潛力的轉型課程領導者，將課程領導視為是圍繞教與

學的核心，其所代表的是一種能夠徹底改變傳統教育的一種改革。扮演一位教育理想家的角色，期待自己能改變傳統的教育，而改以具有關懷、責任感以及終身學習的教育制度。

(二) 系統改革者：扮演一位系統改革者，他們了解改革的運動若僅止於少數有興趣的人，將無法發揮其積極的影響力。因此，將解決問題的努力集中在教與學，運用專業的熱忱與渴望，進而影響同儕們對於課程設計、作業評量、學校組織結構、學校和社區關係去做調整。

(三) 協同合作者：扮演一位協同合作者，他們不只將自己看作「僅是一位教師」，除了對自己的專業成長負責外，他們也相信一起合力建立專業社群的必要性。發展具有關懷、創造、批判、沉穩成長的專業文化。具有課程領導潛力的人，包括學生、家長、教師、行政人員、幕僚人員、中央行政官員。他們不只接受而且歡迎不同的觀點意見。建立一個尊重、包容、關懷的環境，從中談論、傾聽、探索、爭論、思索、分享多元的觀點。

(四) 公開支持者：扮演一位公開支持者，他願意公開支持教育革新並相信建立公共道德他的責任。他們公開鼓勵以挑戰、批判的檢視方式，期待學校能夠提供給大家更好的教育。他們能主動和別人溝通價值與信念，透過發展新政策、重新設計課程、以及建立更民主的程序，尋求整個學校組織結構能夠追求從事改革的工作。

(五) 建構認知者：基於真理、知識、專門知識來修正個人的立場，進而成爲一個主動的求知者，不斷地追求真理，不斷地學習。

Stark 等人訪談了四十四位學院的院長後，將課程領導角色，區分爲七個主要角色（引自黃旭鈞，2003）：

(一) 促進者：與合適的人一起對談，建立支持、鼓勵自由溝通的風氣，最後協助討論並且作成結論；希望成員自己發展計畫，而不是自己提供計畫以供成員考量；除了指導整個過程外，也會爲了個人的理念或是部門的決定，去爭取上級的資源與支持。

(二) 帶動者：在會議中，會提供計畫或是草案給成員作爲考慮，也由於比較瞭解新的行政命令、專業職場的改動、其他機構的課程趨勢，所以會引進變革的計畫、理念或草案；有時爲了使過程持續進行，會利用成員一起討論，以便於反映成員觀點的計畫；必要時會引介改革計畫，以解決課程成員動能不足的困境，打破僵局。

(三) 議題設定者：此一角色介於促進者與帶動者之間，創始者爲成員發展具體的觀念或計畫，議題設定者則是將議題或是問題提出來，但不提解決之道，較帶動者的角色中立。希望成員能發展出自身的建議或解決之道。與促進者相較

起來，議題設定者採較強勢的過程控制。

(四) 協調者：提供結構性的任務導向，並支援課程計畫委員會成員的文書工作；強調在課程變革後，偵測及補救其所引發的問題。

(五) 倡導者：關注能獲得資源，以支持個別成員或整體學校課程決定的作為。尋求各種資源，倡導並設定各種優先順序，做出有效的溝通。

(六) 感知者：有效意識到課程的問題及難處，做出適度的調整；能覺知外部制度環境發展，協助成員因應新制度的法令、預算危機、州法案等類的問題；能導入新興的議題與趨勢；基於上述三種感知，發展共同的願景，作為未來課程發展的依據。

(七) 標準設定者：進行課程品質的監控。整個機構的評量、課程的評量或評量的標準，均能遵守法令的規定，並能爭取時間讓成員全心全意投入。

王月美(2001)指出校長在課程領導方面所扮演的角色，可以從課程發展與課程領導行為此兩層面來探討。

首先，從課程發展的層面來看，校長應扮演以下六種角色，分別為：

(一) 深入者：關心學生學習內容，深入瞭解學生學習之課程內容，從中探討課程的適切性，並深入瞭解教師課程發展歷程的困境，作為學校課程改進的依據。

(二) 激勵者：促進教師課程與教學能力之增長，解決教師課程發展與教學之困難，協助解決，並提供進修研習機會，促進專業成長。

(三) 發展者：發展優質學校課程，以學校願景與教育目標為依據，並以校長的課程哲學引導學校課程發展方向，規劃適合學生之學習課程，達到學校教育之總體目標。

(四) 引導者：引導課程發展，以課程領導之理念，引導教師進行學校課程規劃與設計，參與、討論、對話與教師共同合作、研發或改進課程。

(五) 資源者：提供課程發展所需的人力、材料、時間等資源，協助教師展現其課程規畫與設計能力，發展優質學校課程。

(六) 持續者：探究學習與教學的實際、教師專業發展、課程與教學計畫等，以為持續發展之基礎，有效改革實際，促進學校長遠之發展。

而由課程領導行為層面來看，校長應扮演以下六種角色：

(一) 鼓勵者：激發學校成員之動機及參與之意願，願意共同進行學校課程

之發展或革新工作。

(二) 支持者：行政之支援協助，提供充分之行政支援，使教師課程發展歷程無後顧之憂，增加實施成效。

(三) 溝通者：溝通管道暢通，以民主、平等之立場，發展人際關係能力，促進成員溝通，進行協商與協調，能獲得共識。

(四) 協同者：共同參與合作，開放教師、學生、家長共同討論的空間，擴大參與、決定，一起溝通、對話、討論，使成員有參與感，願意貢獻心力。

(五) 象徵者：文化價值之認同，傳達課程領導之理念與價值信念系統，營造積極和諧學校組織氣氛，使成員在優質學校文化中，認同學校文化之價值。

(六) 卓見者：建立學校願景，具有清楚長遠努力的方向，規畫學校發展目標與特色，形塑學校願景，確立共同努力之長遠景象。

高新建（2002a）提出課程領導者可能扮演的八項角色如下：

(一) 理念的追尋實踐者：在課程發展之初，課程領導者和參與者一起追尋建構學校共同教育理念，並設法將理念付諸實現和實踐。

(二) 系統的永續工程師：爲了讓可以永續經營學校課程發展，課程領導者必須建立並適當調整學校組織結構與制度，發揮各種組織的功能；提供必要的協助、資源及進修機會，塑造學校的組織文化，永續學校的課程發展。

(三) 知能的建構散佈者：必須具備多樣知能，也必須隨領導課程發展之需要，適時進修必要的知能。同時也必須爲自己與其他參與人員提供研習進修機會，培養所需要的專業能力，促進專業成長。

(四) 成員的領航合作者：引導將共同教育理念，落實在學校課程的發展方向及內涵，並在發展學校的課程願景、課程架構與目標時，領導者可根據中央及地方課程的相關規範，透過協商討論，統整不同意見，配合學校整體規劃，提供課程發展的方向，確立發展的優先順序。此外，也能適時提出教師的課程方案設計。

(五) 創意推動支持者：具有對教育改革的敏銳度，也能發揮創意，將外加的教育改革政策轉化爲適合學校實施的形式。此外，也需扮演承上啓下的角色，兼顧學校中的人、事、物、制度與校外社區資源及社會趨勢等方面的條件與需求，適度調適。並能鼓勵帶動教師嘗試各課教學的新作法。

(六) 資源的提供經營者：必須能整合各項資源，適當分配給成員必要而充份的資源，以便進行各項相關的課程發展活動。除了運用現有資源外，課程領導者也需要創造新的資源，多方尋求資源，並建立學校與社區、家長的合作夥伴關

係，以利資源共享。

(七) 人際的溝通協調者：面對課程發展、實施、評鑑、修改等過程，必須和同事一起合作，因而需要領導、示範、建議、折衝等溝通；面對家長與社區人士、主管教育行政機關及研究單位、校外的課程決策單位等都需要各種不同的溝通協調的工作，以利學校的課程發展、實施、評鑑與改進。

(八) 成效的回饋監督者：必須對學校課程發展情形、實施成效、學生的學習效果進行評鑑，瞭解課程發展與實施過程中的需求，適時給予教師回饋及必要的協助。

薛東埠(2003)在綜合了國內外多位學者看法後，整理歸納出在九年一貫課程實施中，校長應該扮演的課程領導角色為：

(一) 理念倡導者：倡導課程革新理念，帶領學校行政人員、教師、學生及家長參與課程決策，依據教育的本質與目標，參酌學生需要、學校與社區特性，共同建構學校願景與課程目標。

(二) 專業領航者：發揮專業影響力，組織學校成員，激發員工信任，是學科專家、首席教師的教學領導者，更是課程專家，學校課程的領導者，促進學校成員提升專業知能，發展學校優質課程。

(三) 課程推動者：推動學校課程實施，於課程實施過程中，不斷檢討反思，並加以評鑑、改進，以確保課程的品質，進而引導學校達到理想教育目標。

(四) 溝通協調者：在課程發展過程中，個人因觀點不同，各有各的意見在所難免，必須大家共同協議、協商，達成共識，校長要當一個溝通協調者，暢通溝通管道，引導學校成員進行專業對話，形成專業社群。

(五) 資源提供者：支持學生學習、教師教學、家長參與成長，整合校內外資源，協助學生、教師、家長及社區解決困境，成為課程發展之建議、諮詢者。提供課程規劃/設計、實施、評鑑必要的資源。

黃旭鈞(2003)在歸納多位學者的看法後，提出校長所應扮演的課程領導角色包含了：

(一) 趨勢與新興議題的感知者：掌握學校環境脈絡，意識課程發展的趨勢，留意新興議題的出現。察覺學校內外部的制度與環境的變遷，協助成員因應新制度、新法令與新規範。

(二) 課程任務與目標的制定者：制定適合學校的課程目標與任務。衡量國家與地方政的課程標準要求，配合學校的條件與需求後，發展學校特色。

(三) 課程事務的協調者：對課程定義、範圍、內容、順序進行溝通協調，使課程問題得以解決，課程運作得以順暢。

(四) 課程發展的管理者：校長必須有效的管理學校課程發展工作，包含了課程教材的研發、行動研究的進行、課程內容的改進……等。

(五) 成員進修的帶動者：提升成員進修的動力，增進成員的專業知能，適時的與成員分享課程改革的理念、草案。

(六) 課程評鑑的實施者：監控課程品質，遵守相關法令，訂定學生評量與課程評鑑的標準。隨時針對課程教學進行評鑑。

(七) 課程改革的激勵者：要以身作則，帶頭示範。建立開放自由的對話環境，調整學校組織結構，讓學校成員發展課程改革計畫，爭取必要的資源，支持持續性的課程改革。

(八) 課程專業文化的倡導者：營造積極正向的組織氣氛文化，所得的有效資源作為支持學校成員或學校整體的改進作為，激發成員投入課程的熱忱，使學校專業文化得以提升。

(九) 各種勢力的整合者：整合校內外的各種勢力與資源，促使社區參與協助學校發展課程，暢通各種溝通管道，建立良好的公共關係，以利學校課程發展。

許惠茹(2005)依據 Sergiovanni 提出的五種層面的影響力中所扮演的五種領導角色，分別為技術的領導者---管理工程師、人際的領導者---人際工程師、教育的領導者---臨床實務工作者、象徵性的領導者---主管和文化的領導者---高級祭司。進而將多位國內外學者(高新建, 2001; 王月美, 2001; 陳美伶, 2002; 蘇美麗, 2003; Bradley, 1985; Brubaker, 1994; Bruggs、Rowland-Poplowski、Stake, 2000; Deal、Peterson, 1994; Hall&Hord, 1987; Henderson & Hawthorne, 2000; Marsh, 1997; Romberger, 1988; Tanner & Tanner, 1995)所提的校長課程領導角色加以分類，試著融入此五大層面。透過歸類分析，提出早期的校長課程領導多偏重在技術層面，之後因為課程領導涉及許多人、事、物交融的問題，逐漸朝向人際與教育層面的領導。隨著學校本位課程發展的興起，更需要校長以課程領導者的身分，轉型為象徵層面與文化層面的課程領導者角色。

研究者整理許惠茹(2005)的校長課程領導角色分類表後，發現對於校長課程領導角色的敘說中，對於象徵的領導力，也就是扮演一位「主管」的角色，幾乎是每一位學者共同提到的。而對於文化的領導力，扮演著如高級祭司一般的角色，則是各學者較少著墨、詮釋的，這透露出，校長課程領導過程中，想要扮演好這個角色，有其挑戰性，也更突顯其重要。

而「主管」的角色與「高級祭司」角色的不同，就如同 Terrence (林明地譯, 1998)所說的技術性的領導角色與象徵性的領導角色。技術性的領導角色包含計

畫者、資源分配者、協調者、視導者、資訊傳播者、法官、把關者、分析家；象徵性的領導角色則包含了歷史學家、人類學偵探家、願景專家、符號、陶匠、詩人、演員、療傷者。

綜合以上所言，校長有如課程領導的推手一般，扮演著理性與感性兼具的角色。在理性方面，要能發揮其課程知識的專業知能，不斷的引導學校成員，過程中還要能不斷的反思、檢討、修正，透過各種策略，一再檢視課程領導的成效，提供自己與組織成員的改進，過程中與大家一同成長；在感性方面，則是要能不斷的激勵學校的成員，提供充分的支援，推動著組織成員無後顧之憂地往前進，與大家共同建構對學校未來的憧憬，進而回饋在學生的身上，看到課程對學生教育的影響。總之，校長在課程領導的角色上，在理性方面多展現實踐、監督、制定、經營、倡導的角色功能；而運用感性的角色進行合作、支持、激勵、協調的角色功能。不同的角色扮演能展現其角色的功能性，不論校長所扮演的角色為何，都要能夠配合學校課程發展情境與學校文化，才能發揮角色影響力。

二、校長課程領導的任務

如前所述，校長課程領導的最終任務，是在確保學生的學習品質。國內外學者針對校長課程領導的任務提出以下的看法。

Bradley (1985)、Wiles 和 Bondi (1993) 認為課程領導者須達成下列任務。

- (一) 提供課程發展與改革的相關資訊。
- (二) 建立組織以及協助營造有利合作共事的氛圍。
- (三) 協助課程發展與改革運作的原則，如：任務型態與執行方式。
- (四) 協助訂定相關工作標準，包括工作習慣、溝通程序、完成期限、權責範圍等。
- (五) 建立有效的人際互動關係，並激勵成員計畫並創始行動。
- (六) 保持溝通管道的暢通與運作。
- (七) 計劃並協調成員的在職教育。
- (八) 進行評鑑事宜。

Glatthorn (1987) 提出課程領導者的職責包括：決定計畫、設計實行計畫所需的組織結構、確認並分配領導功能、連結地方和學校間的教育和課程目標、發展課程資料庫、決定計畫實行的優先順序、組織工作小組實行計畫、評鑑並改進計畫、進行必要的組織變革以利課程實施、尋求必要資源支持新課程的實施與修

訂、提供必要的成員專業成長活動。

之後，Glatthorn(1997)將校長課程領導的任務整合為以下六點：

- (一) 強調學校願景的塑造
- (二) 著重教師課程專業能力的培養
- (三) 提供相關人員參與課程規劃的機會
- (四) 助長內部課程領導
- (五) 保持持續性的課程對話，形成關懷的專業社區
- (六) 確保學生學習的品質

後來，Glatthorn又在《校長的課程領導》(The principal as curriculum leadership)一書中，將校長課程領導的工作加以整合，說明校長如何將工作整合後形成一個井然有序的歷程，分述如下：

- (一) 與學區領導者密切合作。
- (二) 建立組織的結構。
- (三) 運用團隊領導。
- (四) 讓課程改進成為整體計畫的一部份。
- (五) 採取漸進的過程來促進課程的改變。
- (六) 決定課程發展的優先順序。
- (七) 運用例行的活動來促進優質的課程。
- (八) 擬定特別的計畫並妥善管理時間。

Glatthorn自1987以來，對於校長課程領導的任務一再的聚焦，也不斷的更新，從上可以看出校長課程領導的任務愈來愈明確，另外，有鑑於校長課程領導的任務多樣，所須扮演的角色複雜，因此也需注重對於時間的管理，並善用計畫來完成相關的目標。

Fielding於1990年在《課程領導者手冊》(Curriculum leader's handbook)中，明確指出課程領導者的主要任務包含了(引自黃旭鈞，2003)：

- (一) 建構課程改進計畫所需的組織和實質的計畫。包含組織團隊的資訊、決定課程的目標、決定教師所決定的課程比例等。
- (二) 執行發展階段的工作重點。課前的準備、教科書的選用、評量的發展、支援課程所需的資訊管理程序。

(三)協助教師發展教室層級的課程計畫與實施程序，給予成員專業發展與同儕支持，釐清角色、任務與時間表。

(四)進行「實施導向」與「結果導向」的評鑑，促進改進的作為。

Henderson (1999) 認為一位課程領導者在實務工作上必須達成下列任務，才能夠轉化課程領導：支持教學、重視教師專業發展、設計課程方案、組織結構再生、建立有意義的學校，加強社區對話。游家政 (2003) 更進一步依據Henderson此五項任務，從探究學習、專業發展、教育方案、組織架構、學校與社區此五個面向，論述校長課程領導的核心任務。茲說明如下：

(一)支持「真實的探究學習」：「真實的探究學習」主張學習是透過探究性方案來建構意義。其目的不在於達到高分的標準化成就測驗成果，而是要協助學生去實現真實探究的學習生活。故校長首先必須揚棄個人的標準化成就取向之教學領導活動，將「真實的探究學習」列為學校願景和目標之一，溝通理想的目標，並要積極協助教師去嘗試、發現、運用各種「真實的探究學習」之教學方式。

(二)鼓勵「教師主導的專業發展」：校長必須積極引介並支持「教師主導的專業發展」，始能集「實務者、研究者、專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話、經驗分享。為鼓勵教師能夠積極追求專業成長，校長應將學校營造成「學習型組織」，讓學校成為提供專業教育服務的場所，教師為研究與改進教育活動的主角。

(三)重新設計「教育方案」：教育方案是學校為學習者和教學者所提供的整體教育措施。為支持前兩項任務，校長必須結合教師一起思考教育方案。面對教育方案的調整或重新設計則需大家共同慎思。

(四)重新規劃「組織架構」：學校若希望教師積極參與課程事務，校長必須讓教師感覺到他們需求能夠獲得組織的支持。所以校長必須重新設計學校的組織架構，成立課程領導組織：學校課程發展委員會、學習領域課程小組、教學團隊等，讓相關成員能夠分享權力、分擔責任。

(五)建立「學校---社區的對話機制」：學校為一社會組織，受到課程影響的利害相關者包含了行政人員、教師、學生、家長、學校心理諮商者、社會工作者、社區、企業和宗教領導者等。因此校長身為一位課程領導者必須了解其工作所需關照生態或系統的面向，並尋找方式建立學校與社區的對話。

潘慧貞 (2000)，綜合國內、外學者專家的看法與觀點，將國小校長課程領導角色與任務歸納包含下列七個層面：

(一)學校組織與文化的再造。

(二)課程願景與目標的形塑。

- (三) 課程任務與方案的發展。
- (四) 教學視導與革新的帶動。
- (五) 教育資源的提供與分配。
- (六) 專業成長的促進與提昇。
- (七) 社區夥伴的合作與營造。

高新建（2002a）依據學校發展課程的八個程序，將學校課程領導者的任務加以分類分析，進而歸納出學校課程領導者的主要任務：

（一）評估情境：分析過去學校發展課程的經驗並評估學校當前的各項情境與特色。在了解課程綱要的精神、目標與內涵後，再了解學校實施時可能遭遇的困難。

（二）成立及運作任務小組：設置課程發展的組織體系及任務小組並確認各任務小組的執掌以發揮其功能。接著選擇適合學校課程發展的類型與規模並考量各項影響因素、決定課程發展的優先順序。

（三）訂定課程願景及目標：蒐集相關文獻，邀請學校成員、家長、社區關心教育的人士，共同建立學校願景，並確立其落實的方式，依據課程綱要的規範進一步訂定學校的課程目標。

（四）發展課程架構及設計課程方案：建構學校整體的課程架構，依據課程目標設計課程方案，檢視各方案間的連貫性與統整性，進而配合學校行事、特色與課程架構，規劃學習的節數分配與應用。

（五）解釋與準備實施課程方案：向有關人員解釋方案的內容與實施方式，辦理教師課程方案的研習活動，主動進行行政協調，充分提供行政支援。

（六）實施課程方案：鼓勵並帶動教師嘗試各項課程與教學的新做法，組織教師團隊進行討論合作，將學校課程落實於真實的學習情境中。

（七）檢視進度與問題、評鑑與修正：與教師共同參與課程發展的相關會議，了解教師的需求並予以協助，建立課程評鑑的機制，最後根據評鑑的結果做為回饋資料，依此加以修正課程方案。

（八）維持與制度化：確立學校課程發展的自我運作機制，各任務小組或相關組織間建立起良好的互動管道，營造正面、合作、有凝聚力的學校氣氛與文化，建立學校與家長及社區人士的合作夥伴關係，並與上級主管教育行政機關維持密切的聯繫。

莊明貞（2003）指出，一般而言，校長課程領導的任務大致有以下八項：

- （一）評估情境。
- （二）成立工作小組。
- （三）訂定學校課程願景及課程架構與目標。
- （四）設計課程方案。
- （五）解釋與準備實施。
- （六）課程實施。
- （七）檢視進度與問題、評鑑與修正。
- （八）維持學校制度化。

黃旭鈞歸納出十二項校長課程領導的重要任務，列舉如下：

- （一）學校環境脈絡的掌握與了解。
- （二）校長課程領導角色的界定與覺知。
- （三）學校任務與願景的建立與設定。
- （四）學校、地方、國家課程的連結。
- （五）學校課程的管理與發展。
- （六）教師專業發展的規劃與倡導。
- （七）學生進步的評估與監控。
- （八）學校課程專業文化的塑造與變革。
- （九）學校組織結構的再造與重組。
- （十）資源的爭取與支持。
- （十一）社區參與和公共關係的發展。
- （十二）學校課程與教學的評鑑與改進。

李健銘（2004），在整理了國外學者的看法後，將校長課程領導行為分為八個向度：

- （一）促進教師課程專業成長與發展。
- （二）形塑學校課程發展的共識與氣氛。
- （三）組織學校課程發展相關團隊。
- （四）建構學校願景與課程目標。
- （五）帶領學校成員進行課程設計。
- （六）推動及了解課程的實施提供。
- （七）支持性的課程發展環境與資源。
- （八）引導成員評鑑學校課程。

綜合以上所言，校長在課程領導的過程中，所需達成的工作任務固然有其大方向，但當中的細節實為瑣碎。因此校長必須體認課程領導絕非一人之力所能達成，需要充分授權透過組織團隊，分層負責。另外，對於組織成員校長也負有協助其專業成長的責任，協助組織成員「從做中學」，不斷增進組織團隊的專業知能。而對外的任務責任，來自於上級的教育行政機關，以及家長社區人士。要能充分理解上級的課程相關政策，進而告知並帶領學校組織團隊共同實踐，也要能尋求家長社區人士的資源。

三、校長課程領導的能力

要達成課程領導工作任務，除了需清楚每階段的工作重點外，如何將所知化為行動，具體落實才是要務。

江書良(2005)指出，吳明清曾提及校長應有的核心能力包含了概念化思維、洞察力、思考能力、執行力、行動能力、創造性思維、發展力、行動能力等關鍵能力。

陳木金(2004)提出，校長處於「去中心化」、「解構建構」的後現代兩大主勢力間，應培養六大關鍵能力：

(一)思考學校發展透過互動與對話與公共論述去思考學校遠景，以擬定各種近、中、長程的計畫。

(二)發展團度學習，透過「分散智慧，集體睿智」的解構與再建構團隊發展。

(三)發展出分派分組任務的領導技術，達到「事情要做完，原則要把握」的管理目標。

(四)透過對話分享機制建立良性互動，學校公共關係的營造需考量到校內、校外及媒體三向度整體發展，建立學校經營專業形象的互動平台。

(五)對於學校目標完成具有使命感，校長必須盡好專業責任，把擔任學校領導工作看成是很高的榮譽。

(六)利用時間和學校師生進行良性的對話互動，舉辦一些增進互動的活動，或是提供機會讓師生更加了解校長的努力。

張明輝(2005)從後現代的觀點提出，在今日多元開放的社會裡，要成為一位卓越的學校校長應該具備策略管理能力、執行力、注意力、默默領導能力、教育行銷能力、科技運用能力、創新管理能力。

江書良(2005)從後現代的角度的看，校長核心的課程領導能力，認為校長應具有六項特質與能力：溝通再溝通、非線性思考、直覺、感性、追求多樣性、寬容與自由。

如前所述，校長課程領導的任務瑣碎，參與的人員也不再只是學校教師，而

是需要大家一同來討論，展現成效，並共同分享經驗、推廣經驗。而校長既是行政領導者，也是課程領導的關鍵領導者。

校長應具備什麼樣的領導能力，才能夠完成課程領導的工作任務？在上述的能力當中，研究者認為，「執行力」的展現，有助於校長課程領導工作任務的落實；而「教育行銷」能力則有助於校長課程領導工作任務的成效推廣，透過學校公關，營造學校專業形象。所以，研究者針對執行力與教育行銷能力，這兩項校長關鍵能力進一步說明如下：

（一）執行力

時下許多有關領導的書籍如雨後春筍般的紛紛冒出，但是在眾多領導理論之中，其領導內含有兩個共通處，均試圖「勾勒出一幅美麗的企業願景」，均缺乏「有效落實企業遠景的執行力」(陳啓榮，2006)。為什麼學校領導人需要執行力，因為學校組織的執行力，關係學校教育成效至鉅，學校組織提升執行力，才能有效克服可能面臨的困難，進一步採行強化執行力的有關策略(張明輝，2003)。校長課程領導需要帶領關心課程的人士一同建構學校願景，但是當「勾勒出一幅美麗的學校願景」後，如何「有效落實學校願景」，才是校長課程領導的挑戰與能力的展現。

在《執行力》(李明譯，2003)一書中提出，執行力¹有三項關鍵意義：執行力是一種紀律，是策略不可分割的一環；執行力是企業領導人首要的工作；執行力必須成為組織文化的核心成分。

從執行力的觀點來看教育，教育執行力是指教育單位能夠正確、徹底的把一項教育任務或教育策略完成的能力。教育執行力的高低包括策略、人員以及計畫三個環節，有效的組織領導人應妥擬策略、慎用人員、周詳計畫，讓組織團隊產生最大的效能(吳清山、林天祐，2003)。在學校組織當中，身為組織領導人的校長，需有正確而徹底完成課程領導任務的能力。

因此，如何將執行力融入學校組織文化之中，以落實學校願景，提升課程領導效能，必須仰賴校長領導能力的發揮。校長應充分增權賦能，讓學校成員能處理事務並尊重其決定，而同時也承擔失敗的責任。適時運用各種獎勵措施激勵學校成員。因此，校長應做好七項工作：了解所屬學校與成員、實事求是、設定明確學校目標與優先順序、後續追蹤學校作業流程、對學校成員論功行賞、傳授教育經驗以提升成員工作能力與了解自我(陳啓榮，2006)。

校長課程領導中，校長帶領全員組織學校願景、發展領域課程計畫、課程實施、課程評鑑以及教師的專業成長，若缺乏完成任務的執行力，在推動課程領導上必然事倍功半。

¹ 請參考天下遠見讀書俱樂部網站 <http://rs.bookzone.com.tw/book/showbook.asp?bookno=CB265>

（二）教育行銷的能力

教育行銷是指將行銷觀念應用在學校，亦即對學校進行行銷規劃管理的完整過程，主要分為「內部行銷」與「外部行銷」(彭曉瑩，2000)。教育行銷是在教育市場自由化之後，學生及家長有更多元的學校選擇權，學校則加強將其辦學理念及教育目標向社區及家長宣導，以爭取學生願入學就讀。教育行銷希望能將學校塑造成優良組織，期盼讓社會大眾了解學校組織追求卓越及關懷人群的一面(湯堯，2001)。其目的在於有效率與有效能的協助教育機構重新體驗自身條件和內在環境變化趨勢、解決入學招生的問題、完成機構使命、改善教育品質、吸引財政資源、藉以提升機構的知名度和學校形象等功能(吳炳銅，2006)。

在社會變遷的需求之下，校長應具備有教育行銷的能力。但是學校屬於非營利組織，不以營利分配為目的，而是來服務學生、教師與社會大眾，因此教育行銷具有四項特性：它是一種教育服務的行銷、具有非營利性的目的、必須面對多元顧客、缺乏競爭市場的條件。在教育市場自由化之後，學校的運作趨於開放，教育工作環境已不是過去關起門來就可以辦好教育工作，而是要與外界互動，由於家長和社區開始參與學校事務，在校長課程領導過程中，任何關心學校課程的人士皆是課程領導的重要力量，校長居於領導地位，必須藉由行銷的理念來維持組織的運作，主動回應來自學校外的課程需求，也要能主動帶領學校內教師的課程專業成長。

教育行銷的重點在於結合學校本身及社會資源，提供及分配資源給大眾，達成機構使命；人力充分運用，學校公共關係結合，爭取社區資源的整體投入，創造最適合的效率；重視分析內在與外在環境，規劃目標市場，滿足市場慾望和 demand；行銷管理過程必須包涵分析、計畫、執行、控制(許詩旺，2005)。校長課程領導中，領導人必須整合各種資源，來提升學校的課程品質，以達到服務學生學習的目標。想要打開學校與社區的對話機制，學校就必須主動出擊，提供機會與管道，讓家長社區能夠進入到學校中參與課程，使其了解學校課程內涵與成效。

在教育行銷的策略上，大致涉及行政組織、學習品質、學習環境以及傳銷宣導等四項策略。其中學習品質的教育行銷策略，與校長課程領導有著密切的關係。學校提供的產品包含課程多樣化的安排、教學品質、科目多元且具特色、班級經營活動、學生社區服務等活動。在這當中，教師扮演著重要的角色，因為學習者接觸最多的就是老師，教師在課程與教學上的專業表現，就是行銷學校的最佳工具，對於學校形象與提升課程、教學品質都有相當大的影響力(許明欽，2003)。

因此，校長課程領導如欲展現其成效，爭取更多的資源，必須增進教育行銷的能力。劉和然(2005)認為，學校領導者在進行教育行銷時，最好的方式就是以公共關係的方式來進行。所謂的公共關係是學校內部彼此之間、以及學校與社區和家長間的溝通樞紐及雙向溝通管道，是學校和社區與家長之間，為增進了解、好感與接納之有目的性的行為。

成功的學校公共關係運作應是一個開放的系統，能夠接受外來的資源、資訊，將其轉換為學校組織的文化力量，進而建立優質的學校形象，推廣學校教育的成效，最後藉由分享推廣，接受來自學校內外的回饋，以作進一步的改進。學校愈積極推展公共關係，教師、家長與社區民眾對學校措施的看法愈一致也愈正向；當然也愈有助於學校爭取社區大眾的了解接納與支持支援。總之，學校公關是學校吸納開放社會中各種能量的吸引子（林志成，2001）。

因此，學校在進行教育行銷時可以藉由落實學生生活常規、展現教師專業形象、發展學校特色，建立學校品牌、加強校園環境之維護與布置、主動出席並支援各項社區活動、轉化家長（含學校志工）成為學校公關人員、善用學校網站之新興媒介、落實回饋檢核系統等方式來進行教育行銷。

校長的教育行銷能力，包括透過媒體、文宣、網站及博覽會等方式，或舉辦「學校日」及學生學習成果展示會等活動，邀請家長及社區人士參與，並與上級及學校所在社區維持良好的互動關係，有效拓展學校教育行銷市場（張明輝，2005）。這不僅僅是卓越校長所應扮演的角色，更是有效推動校長課程領導的關鍵能力。

綜上所述，校長課程領導是一個需要眾人力量投入的動態過程，在不同的階段都需要物質與人力資源的投入，以服務教師教學及學生學習。過去一元化的社會，校長可以默默領導學校同仁做好課程與教學的工作。但是在今日多元開放的社會，課程權力下放給教師，且教學亦強調多元活潑的情形下，校長應該透過執行力與教育行銷能力，建立起學校的形象品牌，協助展現教師專業能力，以爭取社區家長的認同，獲得學校教師同仁的支持，以及教育上級機關的支援，才能充分發揮校長課程領導的效能。

肆、校長課程領導的影響因素與策略

影響校長課程領導的因素很多，而校長課程領導時遭遇的困境也不少。歐用生（2004b）提出七項校長課程領導的問題與困境：（一）許多校長缺少對課程的敏感性，而以行政領導代替課程領導，將學校課程發展作為一件行政工作來處理；（二）校長的課程觀念偏頗，將課程視為「產品」、「名詞」，而非「動詞」，僵化了課程的意義，課程領導流於保守；（三）校長雖對於新的學術名詞琅琅上口，但卻未能真的了解並應用，將「科目」和「活動」做二元思考；（四）雖然大部分的校長強調人文主義的理念，強調學生中心、尊重學生能力、興趣，但實際上學生是被排拒在課程決策之外的；（五）課程領導沒有因應社會的變化和需求，仍以管理、控制作為課程領導的基本假定；（六）課程發展是合作、慎思的過程，新學校應該營造教師、行政人員、家長、學生與社區人士間責任共享和信賴的氣氛，但是現況呈現的是，課程領導是孤單且缺乏夥伴關係的；（七）校長的課程領導依據自己暗默的課程假定，未能用所學的理論來激發思考、反省自己所處的獨特情境，以致於產生理論和實際之間的乖離。

上述所言，恐怕只是校長課程領導困境中的冰山一角，實際上除了校長個人的因素外，還有許多因素影響著校長課程領導的成效。

校長課程領導的過程中，需要校長運用專業智慧，深入了解自身所遭遇的困境來自於何處，並且在現實中「借力使力」，化阻力為助力，才能夠提出「對症下藥」的策略，以免「隔靴搔癢」，此一歷程中，校長須不斷的反思，讓專業的理論在實務中實踐。以下針對校長課程領導的影響因素與策略作整理與說明。

一、校長課程領導的影響因素

校長課程領導過程中，面對複雜的人、事、物自然會有許多的困境。為了達成課程領導的目標任務，有必要了解校長課程領導的影響因素。茲分述如下。

Doll (1995) 提出影響課程領導的七項因素：課程領導的多樣知覺、對課程領導者角色的定義與期望、領導者的類型、領導者的行為與行為取向、領導者所遭遇的困難、權責相稱的程度、領導者本身的態度與能力。

Glatthorn (2000) 提出，為了確保課程領導的合作與彈性，校長和教師必須瞭解並分析足以影響課程領導的因素。這些因素包含了：來自教育局的人事方面的資源、學區層次的課程工作範圍、校長所應負擔的全部責任、校長所能獲得的其他行政資源、學校層次課程優先順序、教師們對於課程領導的興趣、教師們所能取得的時間和其他資源。

潘慧貞 (2001) 指出影響校長課程領導的因素可能來自於以下六點：教育行政主管機關的政策、要求與資源提供；學校的文化和組織氣氛；學校課程願景與任務的優先順序；校長所抱持的價值理念、課程哲學及領導風格；教師參與意願、時間及其所具備的知能；家長對學生學習成效的關切。

王月美 (2001) 則是將影響校長課程領導的因素，從課程、校長本身、教師、組織此四個層面來探討：

(一) 課程因素：意即指課程計畫本身的特性；交流與合作。

(二) 校長因素：內容包括了，缺乏對課程領導的明確瞭解；缺乏指引；課程領導者角色定義和期望；領導者的風格（是回應者、管理者、亦或是創始者？）；領導者的行為和行為傾向；領導者的困境（內心的衝突）；領導的態度和能力；時間問題；充分的權力與伴隨的責任。

(三) 教師因素：內容包括學校教育生態的影響；教師的認同與意願；教師的時間與負荷；教師的合作性；教師的知能與專業訓練。

(四) 組織因素：內容包括學校組織結構與氣氛；學校組織的發展、經費、資源、諮詢服務等支援系統；教師流動；學校規模。

林文展(2002)對於校長課程領導的影響因素歸因於來自下列五方面的影響：

(一) 制度因素：升學考試制度影響教學、人力組織法規缺乏彈性、缺乏教師教學評鑑制度、缺乏教師績效獎勵制度等。

(二) 課程本身或政策因素：課程目標模糊、缺乏品質指標的管制、政府未編列學校課程發展專款、缺乏視導課程的機制、資源及支援系統不足、缺乏專家學者的協助、課程政策變化莫測等。

(三) 校長本身因素：時間不足、課程領導專業知能不足、課程領導的經驗不足、找不到適合的時間、沒有適當的時間進修、缺乏適當的進修機會、不知如何進行課程領導、校長角色混淆等。

(四) 教師因素：教師教改認同與意願不足、教師課程設計能力不足、教師課程設計時間不足、教師發展課程激勵因素不足等。

(五) 家長與社區因素：家長升學主義觀念未除、資源欠缺充分利用、社區家長缺乏參與的意願、社區家長缺乏參與的管道等。

薛東埠(2003)，整理了校長課程領導的困境後，並歸結中外學者之研究，進而將影響校長課程領導之因素歸結於下列十大因素：校務過於繁雜，時間不足；校長不清楚課程領導的性質；校長欠缺課程領導的專業知能；教師設計課程能力不足；缺乏資源及配套措施不足；沒有得到社區家長的配合；沒有從專家學者方面獲得足夠的協助；沒有適當的在職進修機會；成員參與課程發展的意願不足；缺乏評鑑制度。

黃旭鈞(2003)提出影響課校長程領導的脈絡因素主要包括四項，分別為：環境趨勢、制度結構、學科性質、學校文化，茲說明如下：

(一) 環境趨勢：校長必須面對校內外的教育和社會環境趨勢的轉變。在校內環境方面，可能來自於學生需求和能力、教師教學信念、領導趨勢等方面的轉變。而在校外環境方面，可能有家長與社會要求、利益團體、社會資源等方面的轉變

(二) 制度結構：校長面對校內外的法規命令，或是來自於上層的教育政策，相關的時間的安排、經費來源等。從政策制度來看，影響課程領導的因素可能有國家和地方的課程策略、學校任務與願景、諮詢服務管道、時間分配與調整、經費來源。在學校組織結構上，影響因素可能有學校規模、課程協調與評鑑結構。而在學校課程決定型態上，影響課程領導的因素則可能有課程的自主性與彈性、學校控制程度、課程委員會的運作、課程決定權。

(三) 學科性質：校長必須考量不同學科或課程的取向、定義。在課程本身，

課程取向、定義和哲學都可能影響課程領導。課程發展過程中，新知識的融入造成學科性質的改變。另外，在課程實施的相關配套措施方面，如：教法的採用、教學設備的分配、教科書選用、師資素質能力、成員自主性，校長本身的課程素養也會影響課程領導。

(四) 學校文化：成員的互動，如：成員能否團隊合作、對話、信任、專業成長。成員是否具反省批判力、榮譽感、思考與創新。以及社區參與，包含家長與社區參與、企業支持與投資。

謝百亮（2005）則是從下列四方面來探討影響校長課程領導的因素：

(一) 校長個人因素：當中包含了校長個人教育理念與態度、校長的專業知能、校長的領導風格，以及校長的性別、年齡等因素都將對課程領導產生影響。

(二) 教師個人因素：教師個人教育理念、教師的專業知能以及教師的性別、年齡、服務年資等所構成的成員特質，也將影響校長課程領導。

(三) 學校組織因素：學校特性，如：學校的規模大小、學校位置、學校組織的結構等。另外學校的組織文化如果是合作、創新、反省、批判的，也有助於校長課程領導的成效。

(四) 教育行政機關因素：受主管教育行政機關，包含教育部及縣市教育局的影響甚大，政策的訂定、經費的支援、以及整個教育結構都將影響校長課程領導。

(五) 社區與家長因素：家長或社區人士的期望會影響校長的課程領導、社區中的政治勢力對於課程的影響也很大。

從以上學者們所提出的看法，可看出影響校長課程領導的因素，主要來自於人的因素與課程因素兩方面。人的因素方面，除了來自於校長本身外，還有來自於教育當局、學校內的教師、學生、家長，學校外的社區人士甚至是任何關心教育的人。而在課程因素的方面，可能來自於課程政策、課程的取向、教科書等。然而，即使是課程因素，亦終究來自於人的選擇所造成的影響。因此，校長在理解這些影響因素後，面對人、事、物錯綜交雜的課程領導，必須在每一個歷程當中，掌握「人」的想法與作法，透過彼此專業成長，從「心」領導，才能漸進式的克服這些影響的因素。

而在人的因素中，上述學者皆提到了來自校長本身的因素，包含了教育理念與態度、課程領導專業知能、校長的領導風格等。研究者認為，校長既然身為課程領導的關鍵推動者，就必須在個人課程領導的專業上做好準備。黃嘉雄（2002）分析了國外學者（Glatthorn、Brubaker、Gross、Henderson、Hawthorne、Lambert、

Smyth等人)在課程領導或教育領導專著的內容要點，歸納整合課程領導領域研究的內涵，進而提出了課程領導研究領域內涵示意圖(見圖2-5)，可以作為校長在自我專業知能增進方面的參考。從圖2-5可知，課程領導囊括了各種課程理論、領導理論以及兩者所衍生的各種課程領導理論典範對課程工學、課程政治學、領導方法與行為，及課程領導者育成過程影響的研究。而課程與領導理論又受到來自哲學與社會科學的影響。因此，一位課程領導者的育成，在自身的專業知識上，除了要有課程與領導的理論作為專業的知識背景外，更深一層來看，其課程與領導的理念背後勢必要有哲學與社會科學的理念作為支持。

亦即在眾多影響校長課程領導的因素中，校長必須先克服自己本身的限制，透過在課程理論與領導理論的專業知能成長，以哲學與社會科學作為自己教育理念的支持與印證，加強自己在課程領導專業上的知能，形塑有利於課程領導的領導風格。

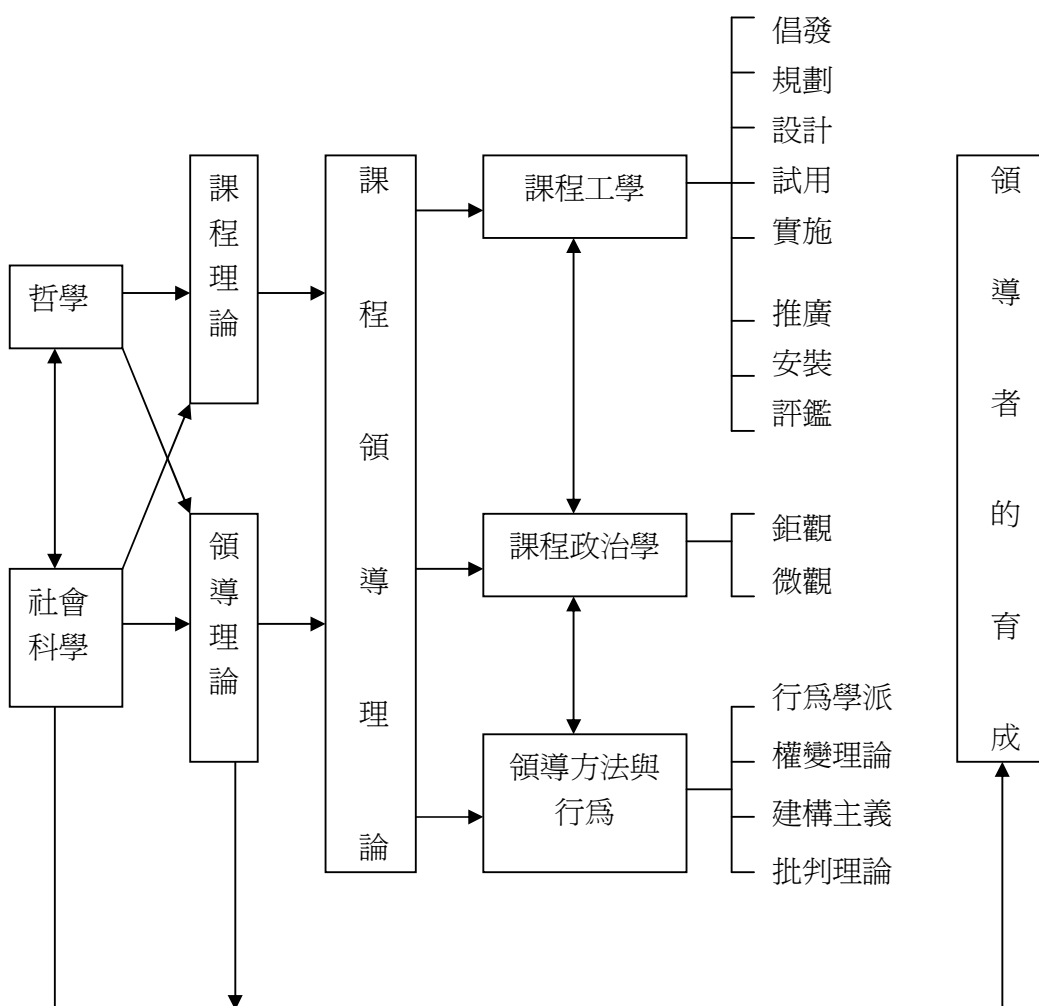


圖 2-5 課程領導研究領域內涵示意圖

資料來源：黃嘉雄(2002:247)。

二、校長課程領導的策略

Ross 指出校長的課程領導策略，包括：激發教師的內在獎賞、校長扮演教師專業作為的角色楷模、校長本身展現革新的熱誠、增進教師參與決定的過程。對於具有高動機來激勵成員的校長，課程領導乃是可行的（轉引自黃旭鈞，2003，2）。

Bailey（1990）提出課程領導者必須遵守的十二條守則：（一）以課程模式引導課程領導行動；（二）利用課程管理文件澄清課程建構與實施過程中所有利害關係人的方向、角色和責任；（三）建立並使用能與學區緊密結合的課程教材；（四）根據不同工作階段運用領導技能；（五）將課程發展是為持續性的歷程；（六）促進教師彰權益能；（七）了解課程視導與成員發展間的交互連接；（八）了解領導者是訓練而來，非天生的；（九）決定的過程中必須參考相關研究的結果；（十）不同利害關係人有著不同的課程領導功能；（十一）相信自我改進、成員發展與視導可作為教學改進的工具；（十二）扮演激勵者角色，尋求共識。

徐超聖（1999）提出校長課程領導的有效策略，除了校長本身要加強課程與教學的領導知能外，還要從下列四個面向著手。

（一）溝通推動新課程綱要的相關理念：如改變教師的價值觀，學校本位課程發展觀念，課程統整的觀念等。

（二）研擬相關的執行要點：如調整學校組織結構要點，研訂教科用書編輯與選用要點，研擬彈性教學實施要點等。

（三）成立相關的課程委員會或小組：如成立課程發展委員會，審查各年級課程計畫；成立各學習領域課程小組，規劃各學習領域內容等。

（四）規劃課程綱要的宣導與研習：如規劃九年一貫課程綱要的研習，成立宣導小組，印製宣傳手冊，為家長辦理新課程說明會等。

林明地（2000）從校長發展學校本位課程時的主要策略，具體提出十點策略，亦可作為校長課程領導的有效策略：身先士卒，帶頭示範；塑造與闡述共享願景；推動持續性的專業發展；建立適當的組織，並使其運作良好；促進成員課程領導；推動課程試驗實施；鼓勵課程與教學專業分享；持續的進行課程與教學之回饋與校正，進行課程聯結；邀請家長與社區參與；展現學校課程發展成果。

方德隆（2001）對照我國中小學的課程領導實際狀況，提出了以下五點校長課程領導策略：

（一）訂定學校願景與課程目標：學校願景是未來學校發展的共同圖像，校長應整合教師、家長、社區人士與學生的觀點，真誠溝通以形成共識；課程目的

則是將學校願景具體呈現，學校課程目的應根據課程綱要的基本理念與課程目標來訂定。

(二)健全學校課程發展的組織：成立學校課程發展委員會，促使成員積極參與學校課程事務。

(三)規畫學校課程方案：課程領導者必須善盡督導課程發展與實施之責，引導學校課程發展成員蒐集相關資料，以學生學習為中心，檢討現有課程方案並予以調整或重組，形成學校課程方案。

(四)組織協同合作的教師團隊：課程領導者與教師共同合作，鼓勵教師參與課程決定，形成協同合作的教學團隊。

(五)促進教師專業發展：教師是課程改革不可或缺的動力，應提升教師專業素養，如推動教師組讀書會、成長團體，提倡教師協同行動研究等。

陳美伶(2001)認為課程領導者採取的課程領導策略應該包括塑造學校的願景目標、編定以學習為中心的課程方案、進行課程評鑑、協助教師專業成長、重建學校組織、營造學校氣氛等六項具體的策略。

黃乃熒(2002)指出校長課程領導之所以受到重視，受到九年一貫課程實施的影響很大，就其實施策略而言，有下列四項策略：

(一)運用轉型領導策略：轉型領導強調多元價值平衡的探索，促進學校課程政策的形成，來解決學生對於學習困難的問題。

(二)運用真實領導策略：Garginer 認為能夠確實表達人類的生活必須經由開放的對話。因此，真實領導用意在於促進個體能真實融入、參與課程發展歷程。這也是校長課程領導應達到的功能

(三)運用增權賦能領導策略：在九年一貫課程中強調增權賦能的互動，重視團體的溝通與聆聽，以激發創新，藉以帶動課程的重建。

(四)運用心智發展領導策略：課程領導必須加強學校的定位價值，而其目的在於著重於學校特色的勾勒，並經由反省的機制，不斷發展心智，回應新的學校組織脈絡。

陳樹欉(2003)在對應了校長在九年一貫課程領導可能遭遇的問題，歸納提出校長在九年一貫校長課程領導具體可行的策略：

(一)在校長本身方面：以身作則，不斷提升自己的專業、認清職責，積極

承擔課程領導的工作、做好時間管理，適當的分配時間來實現課程領導的目標。

(二) 在學校組織建構方面：成立校內課程發展團隊，包括：學校課程發展委員會、學習領域課程小組、定期召開學校課程發展委員會議、運用團隊領導，啟動改革的「第二促進者」，促進成員進行課程領導、不斷反省批判，促進成員間的合作與對話，使成員間形成一種同僚合作的專業社群。

(三) 在引導教師專業成長方面：真誠的將教師視為課程改革的伙伴、規劃教師研習進修，讓教師找到自己行動的位置與內在的價值與意義、提供必須的資源，包括時間、設備、經費、資訊、諮詢服務等。

(四) 在結合社區與家長參與方面：舉辦家長新課程宣導活動、邀請家長參與學校課程發展工作、建立信賴的親師合作關係、運用家長會的組織力量，引進社區資源，包括財力、物力、人力等、多多參與社區活動，瞭解社區文化特色，作為學校課程發展之參考。

陳慕賢（2003）研究指出校長實施課程領導所採取的策略如下：

(一) 凝聚成員共識，塑造學校願景：學校課程的發展，亦須先建構學校的願景，經由學校全體成員協商討論與對現行課程的反思，規劃學校教育目標、建立學校願景並達成全員共識以確立學校課程發展的基礎與方向、可用的資源與策略及實作的途徑。

(二) 營造多元參與的課程發展氣氛：根據學校與社區特色，校長協同教師、行政人員、學生、家長代表及社區代表等共同參與設計、規劃課程，並與學校全體成員共同安排各項教學活動，傾聽不同的聲音並進行專業的對話。

(三) 提供學校成員自我改善與增進專業發展的空間：擬定教師專業成長計畫與方案，帶動教師共同經營學校，化被動為主動。資深教師帶領資淺教師全心投入，透過同儕經驗的分享與激勵，獲得經驗的傳承，增進彼此間的溝通與瞭解，在開放互信的討論情境下，資深教師的豐富經驗對新進教師給予啟發與激勵。而教師們彼此間發揮專長、興趣、經歷的不同，亦能截長補短，使教師獲得不同層面的省思與成長。

黃旭鈞（2003）分別就學校本身與教育行政機關提出校長課程領導的策略：

(一) 學校推展校長課程領導的策略：

1. 強化校長正確評估的情境，了解學校課程領導現況與需求。
2. 喚醒校長課程領導角色知覺，分配時間實施課程領導。
3. 加強校長在職進修，充實課程領導專業知能。
4. 鼓勵校長採取課程領導作為，營造學校課程發展有利條件。

- 5.促進校長透過課程領導評鑑與反省改進，評估課程領導效能。
- 6.教導校長依實際需要，靈活運用課程領導模式。
- 7.對照校長實際課程領導經驗，反應課程發展現況。

(二) 教育行政機關配合推展課程領導的策略：

- 1.支持學校推動課程領導，提振校長課程領導的意願。
- 2.加強校長培育與在職訓練課程，落實校長課程領導理論與實際的整合。
- 3.建立校長課程領導專業證照制度，確保校長課程領導品質。
- 4.適度鬆綁法令，賦予學校組織結構較多彈性空間。

綜合以上所言，校長課程領導所採取的每一項策略，都是為了減低校長課程領導因素所帶來的阻力，每項策略的產生皆是為了解決課程領導過程中所產生的困境。為了帶領全員動起來，校長必須從自身要求起，增強自己的專業知能，先講求「以能服人」，讓自己成爲一種遵從的指標與典範。其次，要能夠建立起分享的機制，引領全員一同成長，過程中，則是要能夠「以德服人」，讓大家願意一同爲學校的課程努力。此外，透過成員努力的成果分享，發揮公關能力與社區建立互助互信的情感，爭取相關的資源。大家一同努力、一起分享，也一同承擔。

第三節 校長課程領導的相關研究

本節敘述校長課程領導的相關研究，首先，探討校長課程領導的研究概況；其次，由於本研究意欲了解國民中學校長課程領導的經驗歷程，因此，第二部份則敘述國民中學校長的課程領導。

自民國八十九年以來至九十五年十一月止，對於校長課程領導的成果相當豐碩，在國家圖書館全球資訊網站上的全國博碩士資訊網中輸入「校長課程領導」此一關鍵字，共可搜尋到四十九筆的相關研究，但由於其中一篇論文是以探討國民中學教師專業發展爲主，與校長課程領導的相關性並不大，故本研究未將此篇論文列入本節之中，只針對四十八篇論文（見附錄一）作一整理並依照性質主題作說明。另外，針對國民中學校長課程領導的十篇論文作詳細的介紹。

壹、校長課程領導之研究

關於國內校長課程領導的相關論文資料共有四十九筆，以下根據研究對象、研究主題、研究方法此三部份，做進一步的分析。

一、就研究對象而言

根據這四十八筆資料，關於校長課程領導方面，以研究對象而言，可再區分為：國民小學校長、國民中學校長。由於其中一篇研究是以國民中小學校長為研究對象，與國民中學校長有關，因此列入國民中學的範圍探討。

以國民小學校長為研究對象的研究共有三十八篇，而以國民中學校長為研究對象的研究只有十篇，兩者之間的差距相當大。從兩者的差距可以反映出，國內對於校長課程領導，國民小學校長在課程領導方面所受到的重視相較於國民中學校長是來的多，國民中學校長在課程領導這方面的努力需要更多人的關注。

二、就研究方法而言

以問卷調查法為主的研究論文共有三十二篇，以質性方法為主的研究論文共有十六篇。以問卷調查法為主的相關研究，部分輔以文獻分析法、訪談調查以加強其研究的嚴謹度。而在質性方法的研究論文，多以訪談、參與觀察、文件分析為其研究方法。

三、就研究主題而言

在研究主題方面，大致可再細分為以下幾項：與教師相關、與學校相關、單純研究校長課程領導此三方面。

與教師相關的研究主題再進一步可分為：教師專業成長、教師教學效能、教師準備度、教師專業承諾。與學校相關的研究主題再進一步可分為：學校效能、學校組織氣氛、學校本位課程。而單純以校長課程領導的研究主題則可再分為：校長課程領導的理念、實踐智慧、型式、角色、行為、策略、權力運用、模式、任務、困難…等。

在四十八篇研究當中，與教師相關的研究共有十篇，與學校相關的研究有四篇，其餘的三十四篇皆以校長的課程領導為其研究主題，探討校長課程領導的角色、或理念、或行為、或困難等。另外一部分則是採行動研究的方式來探討校長課程領導的實務狀況。

研究者進一步將研究對象與研究方法做一交叉分析（見表 2-4），可以發現，採用質性方法而以國民中學為研究對象的相關研究，只有四篇。分別為九十二學年度沈水柱的《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》，九十一學年度陳樹欉的《校長課程領導之行動研究---以雲林縣二崙國中推動九年一貫課程為例》與何泰昇《校長課程領導之個案研究---以桃園縣一所國中為例》，以及九十學年度楊文慶的《一所國中校長課程領導之行動研究》。

表 2-4 研究方法與研究對象交叉數量分析表

方法 對象	質性方法	量化方法	總計
國民中學	4	6	10
國民小學	12	26	38
總計	16	32	48

若再深究此四篇論文的真正研究對象，研究者發現，由於沈水柱自己本身即為校長，所以除了研究自己外，校內的教師與少數家長也是其研究對象。何泰昇則是以一位桃園縣的國中校長做深入的個案研究，探討其校長課程領導的相關問題。其餘兩篇則是以課發委員為其主要的研究對象。另外，此四篇論文的研究時間，皆為九年一貫課程剛開始推行落實之時。九年一貫課程推行至今，各校在課程發展方面多有成效，許多過去校長課程領導所遭遇的困難，在今日看來，也許已經不再是問題了。因此，國民中學校長課程領導的研究方面，如能以質性方法，做加深的研究，探究校長在課程領導的經驗歷程，對於關心國民中學校長課程領導的相關人士，必有參考的價值。

由上可知，自八十九年以來，我國在校長課程領導的研究上，比較多是採問卷調查，以宏觀的層面來探討校長的課程領導，而採用質化的研究，深入個別事務進行微觀的研究與分析則較少。儘管校長課程領導有其理論的基礎，但是在實踐的層面上來說，校長個人這方面的領導經驗與反思是相當有價值的，也是值得作深入的探究，以提供給國民中學校長們一同分享。因此國民中學校長的課程領導經驗歷程其實還有許多可以努力的探索空間。

貳、國民中學校長課程領導之研究

針對以國民中學校長為研究對象的課程領導研究論文，自民國八十九年以來共有十篇論文，其中一篇則是跨越了國民中小學，本研究亦將此篇論文列在討論之中。以下依學年度之順序，將此十篇研究論文列表（詳見表 2-5）敘述研究者、研究主題、研究對象、研究方法以及其研究的相關發現。並進一步針對研究主題、研究對象、研究方法與研究相關發現此四部份，作一綜合分析以了解國民中學校長課程領導的相關研究情形。

表 2-5 國民中學校長課程領導之研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
謝百亮 (2005)	後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究	問卷以臺灣地區128校公私立國民中學1200位國中教師為對象。訪談以中部四縣市(臺中縣、臺中市、彰化縣及南投縣)選取校長7人、主任或組長7人、專任教師或導師7人	問卷調查、訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.校長為學校領導的關鍵人物 2.校長課程領導對教師教學效能具有預測作用 3.國中校長在「年齡」、「年資」上對課程領導知覺上有顯著差異 4.校長課程領導運作與教師教學效能有密切正相關 5.校長課程領導要透過教學的實施來評鑑其成效
潘教寧 (2005)	台北縣國民中小學校長課程領導理念與實踐之調查研究	臺北縣國民中小學校長	問卷調查法、文獻分析法	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程領導理論包括課程理論與行政領導理論。透過哲學、心理學、行政學、政治學、社會學的學理分析，可以闡明並建立課程領導的內涵 2.國中小校長是學校的課程領導者，扮演著多樣的角，擔負多元的責任 3.臺北縣國中小校長在課程領導整體理念認知與實際實踐的自我期許程度相當高，其中女性校長對課程實施議題理念認知程度高於男性校長 4.不同學校類別的校長在課程領導整體理念認知方面有顯著差異，其中國中校長在課程評鑑上的理念認知有待加強 5.不同學校類別的校長在課程領導實踐方面的之「課程實施」和「課程支援」的實際實踐上有待加強

續表 2-5 國民中學校長課程領導之研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
薛東埠 (2003)	國中校長課程領導與學校效能相關研究---以九年一貫課程發展為例	全國二十五縣市(含金門縣、連江縣)國中校長	問卷調查法、文獻分析法	<ol style="list-style-type: none"> 1.校長課程領導提升學校效能最有效的方法為校長領導、本位課程規劃與實施、教學環境規劃、學校組織文化 2.國民中學校長在課程任務與方案的發展上仍呈現不足的情況 3.影響校長課程領導主要原因為人員因素與缺乏制度 4.校長實施課程領導有助於提升學校效能
沈水柱 (2003)	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	研究者本身、教師、少數家長	文獻分析法、訪談法、參與觀察	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程領導理論包括課程理論與領導理論，具有獨特學術立論 2.國中校長是課程領導的主要者，擔負多元複雜的責任，扮演多樣的角色 3.國中校長普遍重視課程領導，並發展出模式和做法供人參考 4.研究者課程領導歷經組織、規劃、實施、回饋等階段，發展出學校本位課程 5.舉辦教學觀摩會以提升教師教學效能，有利於校長課程領導推動展數學課程銜接教學之績效 6.「國中校長課程領導數學課程銜接可行的教學策略」包含分析課程、教學與評量的差異、課程教學、學習方式等重心的反省改進等因素，形成持續改進的動態模式

續表 2-5 國民中學校長課程領導之研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
呂允成 (2003)	國民中學 校長課程 領導之研 究	台閩地區 263 位國 中校長和 1,310 位教 師為研究 對象	問卷調查 法	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民中學校長對課程領導採正面積極態度，課程領導能力中上、實踐程度中等，課程領導困難度屬中低 2.目前校長的領導焦點仍以行政領導為主 3.國中校長的課程領導態度因年齡及年資不同而有顯著差異 4.國中教師知覺校長課程領導行為因其背景不同而有顯著差異 5.國中校長和教師所知覺的校長課程領導行為有顯著差異 6.國中校長的課程領導態度、能力與其課程領導行為有顯著相關。 7.國中校長的課程領導態度與能力對其課程領導行為具有顯著的預測力 8.國中校長的課程領導態度與其課程領導能力有顯著相關、顯著預測力 9.國中校長在其課程領導困難的部分選項上因性別、年齡及年資不同而有顯著差異；在困難改善需求上的部分項目也因學校所在行政轄區、性別、年齡及年資不同而有顯著差異
江銘鈺 (2003)	偏遠地區 國民中學 校長課程 領導之研 究	台東縣偏 遠地區， 班級數六 班以下之 國民中學 校長	訪談、問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.校長課程領導概念包含學校願景、學校本位課程、學校領域課程與行政支援 2.校長課程領導方向與方法包含增權賦能、課程實施、課程評鑑、專業對話 3.校長應辦理區域策略聯盟，做好課程銜接 4.校長應了解學校情境脈絡，推動校際合作 5.了解教師文化，鼓勵教師專業成長，使教師增權賦能

續表 2-5 國民中學校長課程領導之研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
林文展 (2002)	國民中學校長課程領導行為之調查研究	南部七縣市 218 所公立國民中學校長	文獻調查法、問卷調查法	<p>1.校長課程領導行為分為七大向度：建構學校願景與課程目標、組織學校課程發展相關團隊、引導學校成員規劃，設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境</p> <p>2.南區七縣市公立國民中學校長課程領導行為整體實踐情形良好，在「評鑑學校課程」、「推動或要求學校課程實施」兩方面應再加強</p> <p>3.進行課程領導所遭遇的困難以教師、家長與社區的因素遭遇最大困難</p> <p>4. 校長課程領導培育或專業成長之課程需求以課程行政、課程配套與資源運用實務方面課程需求最高，課程理論方面課程需求最低</p> <p>5. 校長對課程領導建議分別為教育行政機關應了解時代脈動與需求、課程鬆綁、重視校長及教師專業發展、應建立績效及評鑑機制、應做好課程配套與資源整合</p>
何泰昇 (2002)	校長課程領導之個案研究---以桃園縣一所國中為例	一所國中的校長	個案研究、觀察、訪談、文件分析	<p>1.課程領導的作為主要表現在形塑學校願景、健全課程發展組織、引導與協助課程實施、鼓勵教師專業進修、提供教育設備資源、提升學校文化，重視溝通與獎勵措施</p> <p>2.校長課程領導的困境來自於自身條件、經費、師資、教材、教育政策…等問題</p> <p>3.校長課程領導的因應策略為採民主開放的領導風格、籌措教育經費資源、提升教師專業知能、協助學校本位課程發展，落實課程評鑑、宣導課程理念，鼓勵家長擔任義工</p>

續表 2-5 國民中學校長課程領導之研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
陳樹欉 (2002)	校長課程領導之行動研究--以雲林縣二崙國中推動九年一貫課程為例	一所國中的課程發展委員會委員們	行動研究、參與觀察、訪談、問卷調查、文件分析	<ol style="list-style-type: none"> 1.校長課程領導校長基於課程的專業素養，運用各種領導行為，帶領全體師生，以完成教育目標 2.校長課程領導的能力與技巧分為：課程技巧與人際技巧 3.校長課程領導分為導入階段、發展階段、回饋階段共三個歷程 4.校長課程領導的問題來自於校長本身、教師、社區家長。可行策略包含，校長本身、學校組織建構、引導教師專業成長並提供資源、結合社區與家長參與 5.校長課程領導的行動與省思包含情境分析、願景建構、方案設計、課程實施以及課程評鑑
楊文慶 (2001)	一所國中校長課程領導之行動研究	行政人員、課發委員、領域召集人、教師、家長	訪談、文件分析、參與觀察	<ol style="list-style-type: none"> 1.校長課程領導之理念影響學校課程發展方向 2.採取權變領導增進校長課程領導效能 3.校長課程領導受到校長、教師、組織、教育行政主管機關及社區等因素的影響 4.課程領導歷經組織、規劃、實施、回饋等階段，發展學校本位課程 5.舉辦教學觀摩會以提升教師教學效能，有利校長課程領導 6.研發客觀的課程評鑑系統、結合社區資源以建立社區與學校互利共生的關係，都是校長該努力與面對的問題

資料來源：研究者自行整理

針對上述十篇關於國中校長課程領導的研究論文，做進一步的分析如下：

一、就研究主題而言

自九十學年度至九十二學年度的研究主題多偏重於校長課程領導的行為，九十四年度的兩篇論文，除了探討校長課程領導的理念實踐外，更從後現代的脈絡來探究校長課程領導與教師教學效能的關係，可見國中校長課程領導的主題愈趨豐富多元。另一方面，校長課程領導既然是一個動態的歷程，表示過去九年一貫課程剛推行時所產生的校長課程領導歷程模式，到了今日應該是有所改進的，但是自九十二學年度之後，就沒有研究者關注校長課程領導的質性方法探究。可見國民中學校長課程領導的經驗歷程是值得進一步探討的。

二、就研究對象而言

在國民中學校長課程領導的研究對象方面，有的以校長個人為主，有的則是以學校的課程發展委員會的委員們為主，有的以教師的角度來探討校長課程領導。由此看來，國民中學校長課程領導的研究角度相當多元，能夠從不同的角度來看校長課程領導。然而，校長課程領導的主要領導者為校長一人，其如何看待自己在課程領導的角色任務，又是如何透過各種領導策略來引領學校或學校外成員共同為學校課程努力，從校長的的角度來反思自己，也是很重要的。

三、就研究方法而言

而在研究方法方面，十篇論文之中，僅有四篇是採用質性方法，其餘六篇皆為量化的問卷調查法。而四篇採質性方法的論文之中，僅有何泰昇是採個案研究，以一位校長為主要研究對象，深入了解校長課程領導的作為、困境與因應策略。因此，如何採用質性方法深入探究校長課程領導歷程中的種種問題，使其經驗外顯，探究其不斷推進的動態歷程，在國民中學校長課程領導此一研究上，仍有許多探討的空間。

四、就研究結果而言

可再進一步歸結為以下幾點：

（一）校長為一校課程領導的關鍵人物，可以影響學校的效能與教師效能，更能決定學生學習的品質。

（二）校長個人的「年齡」、「年資」對於其在課程領導方面的知覺是有影響的。也就是說一位校長對於課程領導的理念與專業，是會受到其個人年齡與年資的影響，而所產生的認知會有所不同。

（三）校長課程領導的內容包含了：學校願景的形塑、發展學校本位課程、健全課程的組織發展、提供行政方面的支援，協助課程的實施、促進教師專業成長、提升學校文化、評鑑學校課程…等，也就是從課程的設計、實施、發展到評鑑這一連串的相關活動，都是屬於校長課程領導的範疇。

(四) 校長在課程領導中所扮演的角色是多元的而複雜的，他不再只是單純的行政主管角色，他也必須是教師的支持者、課程發展的協助者，有時候他也必須擔任起聆聽者的角色，傾聽來自行政團隊、教師或是學生的聲音。校長必須要能夠在恰當的時機轉換成不同的角色，並擔負起該角色的責任。

(五) 校長課程領導所遭遇到的困難在人的方面來自於自身、教師、家長及社區等；外在條件方面可能來自於經費的不足、制度的缺失、教育政策的不定等。

(六) 校長課程領導的過程大致上可分為組織規劃時期、實施發展時期、回饋時期。目前在回饋時期，因為尚未發展出客觀的課程評鑑系統，所以校長課程領導這方面的成效較難做實際的評估。這也是未來校長在課程領導方面必須面對的問題。

(七) 校長課程領導可運用的策略：以民主開放的風格，採取權變領導來增進校長課程領導的效能、提升教師專業知能，使教師增權賦能、了解學校情境脈絡，發展學校本位課程、籌措教育經費資源，推動課程實施、落實課程評鑑，建立專業對話、結合家長社區資源，並鼓勵家長擔任義工，共同參與學校課程。因此在策略的使用上，也就包含了領導方面的人際技巧與課程方面的技巧。

(八) 定期舉辦教學觀摩會除有助於提升教師教學效能，也有利於校長的課程領導。

在整理分析關於校長課程領導的相關研究後，可以發現，校長課程領導不論是對於學校課程的發展，或是在教師的教學效能、學校的效能上，甚至是學校的整體發展，都將受到其影響。校長的課程領導，從字面上看來，領導的對象為「課程」，但是實際上，整個課程的運作，背後是由無數的教師與行政團隊共同努力的結果。因此，校長所要領導的，除了本身對於「課程」要有正確且健全的認識，領導自我在「課程」有完備的理念之外，另一方面則是要領導他人，並透過團體的運作來發展「課程」。校長在課程領導上，一方面要領導自我的專業成長，另一方面則要領導團隊的產出與成長，身上所扮演的角色自然是多元複雜，肩上所背負的責任，自然是多重且沉重。

校長課程領導在九年一貫課程的推行實施下，已經如火如荼的展開，但我們也看到了，許多校長礙於對課程領導的專業知能不足，而呈現心有餘而力不足的情形，即使想精進自己的專業知能，卻苦無管道。因此，在校長課程領導的學術研究方面，確實需要更多人的投入，做更深入的探究。