

一所國小食農教育課程發展歷程中的校長課程領導實踐：自我敘事與實務對話

陳慶林

台南市官田區官田國民小學校長
國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班研究生

中文摘要

本研究聚焦於國小校長在推動食農教育課程發展中的課程領導實踐，回應氣候變遷、糧食危機與飲食失衡等全球議題，並強調食農教育對永續發展與生活素養的重要性。台灣雖將食農教育納入十二年國教課綱，惟多數學校仍缺乏系統化課程與持續性實踐。研究者作為一位實際參與課程推動的國小校長，採用自我敘事研究法，透過書寫反思與實務對話，探究其在課程發展過程中的領導策略、挑戰與專業成長。研究結果指出，校長在願景引導、教師共備與社區資源整合中扮演關鍵角色，其領導行動深受教育信念與組織文化影響。此外，研究發現自我反思與跨界對話有助於領導者深化專業理解與實踐轉化。此研究除補足課程領導與食農教育融合之研究缺口，亦為校本課程推動提供可行策略與經驗參照。

關鍵詞：食農教育、課程領導、課程發展

The Principal's Curriculum Leadership in the Development of an Elementary School Food and Agricultural Education Program: Self-Narrative and Practical Dialogue

Ching-lin Chen

Principal of Guantian Elementary School, Guantian District, Tainan City

Ph.D. Student in Educational Management and Administration, Department of Education, National University of Tainan

ABSTRACT

This study had focused on the curriculum leadership practices of elementary school principals in promoting the development of food and agricultural education curricula. It had responded to global issues such as climate change, food crises, and dietary imbalance, and had emphasized the importance of food and agricultural education for sustainable development and life literacy. Although Taiwan had incorporated food and agricultural education into the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines, most schools had still lacked systematic curricula and sustained practices.

The researcher, serving as an elementary school principal actively involved in curriculum implementation, had adopted a self-narrative research approach. Through reflective writing and professional dialogues, the researcher had explored leadership strategies, challenges, and professional growth during the curriculum development process.

The findings had indicated that the principal had played a key role in guiding the vision, facilitating teacher collaboration, and integrating community resources. The leadership actions had been deeply influenced by educational beliefs and organizational culture. In addition, the study had revealed that self-reflection and interdisciplinary dialogue had contributed to deepening professional understanding and transforming leadership practice. This study had not only filled the research gap between curriculum leadership and food and agricultural education integration, but also had provided feasible strategies and practical references for school-based curriculum implementation.

Keywords : Food and Agricultural Education , Curriculum Leadership , Curriculum Development

一、緒論

（一）研究背景與動機

面對氣候變遷、糧食危機與飲食失衡等全球議題，「食農教育」（Food and Agricultural Education）逐漸成為促進永續發展與公民素養的重要教育方向（FAO, 2019）。日本自 2005 年制定《食育基本法》後，將食農教育制度化，透過校園與社區協作，強調「從產地到餐桌」的整合學習（Mizoguchi, 2012）；韓國則結合地方農業與生活教育，推動「農村共學」課程；芬蘭以永續教育（ESD）為核心，將食農學習納入生活技能與社會責任養成（Salonen & Cantell, 2019）。相較之下，台灣雖在十二年國教課綱中將食農教育列為跨領域議題，但多數學校仍以活動或專案形式推動，欠缺系統化課程設計與持續性實施（教育部，2018；黃淑華，2022）。

國小階段是學生生活態度與價值觀形成的重要時期。若能結合在地農業、生態與飲食文化設計課程，不僅能深化環境理解，也能培養尊重土地與珍惜食物的態度（陳玉慧，2020）。然而，實務上仍存在三項主要挑戰：其一，課程規畫零散，缺乏整體架構；其二，教師食農知能不足，專業支持系統有限；其三，校外資源連結不易，使課程推動流於形式（吳政宏，2021）。

學校課程的推動關鍵在於校長的課程領導。根據 Hallinger（2011）與蔡清田（2017）的研究，校長是課程願景的引導者與學習文化的建構者，須整合教師、資源與社區力量，以促進學校本位課程的發展。特別在跨領域的食農教育中，校長需展現願景領導、協作領導與學習領導等能力，方能將理念轉化為具體行動。

本研究者身為國小校長，近年積極推動以「食農教育」為核心的校本課程，歷經構思、共備、實施到評估，深刻體驗校長在課程創新歷程中的挑戰與成長。為深入反思自身實踐，本研究採取自我敘事研究法，藉由自我書寫與實務對話，探究校長在課程領導歷程中的學習轉化與專業成長。期望本研究能呈現校長課程領導的真實樣貌，並為國小食農教育的推動與學校本位課程發展提供具體參照。

（二）研究目的

本研究旨在透過研究者身為國小校長的自我敘事與實務對話，探究校長在推動食農教育課程發展歷程中的課程領導實踐，並分析其行動策略、挑戰與意涵。具體研究目的如下：

1. 探討國小食農教育課程之發展脈絡與形成歷程，分析課程推動的關鍵因素。

2. 分析校長在食農教育課程推動中的領導策略與面臨挑戰。
3. 透過自我敘事與實務對話，建構校長課程領導的核心意涵。

（三）研究問題

為達上述研究目的，本研究設定研究問題如下：

1. 我國國小食農教育課程的發展歷程為何？
2. 在食農教育課程發展過程中，校長如何展現課程領導實踐？
3. 校長在課程領導歷程中，如何進行自我反思與實務對話？

（四）研究重要性

本研究在學理與實務層面皆具重要性。學理上，過去文獻多著重於課程領導理論或食農教育教學，較少結合國小校長課程領導與食農教育課程發展。本研究透過自我敘事與實務對話，回顧校長在課程規劃、教師共備與社區資源整合的歷程，補足研究缺口，並提供實證案例以深化教育領導理論。

在實務上，研究呈現校長推動食農教育課程的策略與行動模式，分析實務挑戰與因應方式，為其他學校推動本位課程提供參考。透過研究者的反思與與教師、社區夥伴的對話，展現可供實務操作的課程領導經驗，促進校長與教師在課程設計、資源整合與教育願景實踐上的學習與啟發。此外，研究成果亦可為教育主管機關在政策推動與資源配置上提供參考，提升課程改革的可行性與效能。

綜上，本研究兼具理論深化與實務應用價值，對學術與教育現場皆具貢獻。

（五）本文研究限制

本研究採自我敘事法，研究者即為校長本人，研究視角與資料詮釋難免受主觀經驗影響。此外，本研究聚焦於單一學校個案，研究結果在推廣應用至其他不同背景或脈絡的學校時，其可參照性需持保留態度。

二、文獻探討

本章旨在建立本研究的理論基礎，從食農教育的理念與課綱定位切入，並探討課程領導的核心內涵與校長在課程發展中的角色。同時整理自我敘事研究於教育領導的應用，使本研究具有清晰的理論脈絡與方法依據。

（一）食農教育的意義與內涵

1. 食農教育的定義、內涵與目標

食農教育（Food and Agricultural Education）是一種結合「食」與「農」的整合性教育理念，旨在培養學習者理解食物來源、農業生產、生態環境與生活文化的密切關聯。其核心精神在於讓學生透過觀察、體驗與反思，從農作種植、食材加工到飲食實踐的歷程中，學習尊重自然、珍惜食物與關懷生命。食農教育的內涵不僅涵蓋知識層面的學習，如營養、環境與農業生產的理解，也重視情意與價值的養成，強調「知、情、行」的整合，培育學童對土地與食物的感恩態度與永續意識。

在教育目標上，食農教育強調從日常生活出發，培養學生健康飲食的習慣與選擇能力，促進其對在地農業與文化的認同。同時，透過實作與探究式學習，培養學生問題解決能力與永續行動力，使其能在生活中實踐環境友善與資源珍惜的理念。最終，食農教育期望達成從「理解食物」到「尊重生命」的教育願景，讓學習者成為具備健康生活素養、社會責任感與永續思維的現代公民。

2. 食農教育在十二年國教課綱中的定位

食農教育在我國十二年國民基本教育課程綱要中，扮演培養學生永續素養與生活實踐能力的重要角色。其精神與課綱三大面向—「自發行動」、「溝通互動」、「社會參與」—高度契合，特別體現於「生活實踐與倫理」及「環境永續」等核心素養的培育。教育部自 2018 年推動《食農教育推動方案》以來，明確將食農教育納入跨領域學習架構，鼓勵學校結合綜合活動、自然科學、健康與體育、社會與科技等領域設計校本課程。

課綱中強調以「在地食材、農業體驗與永續生活」為核心議題，透過探究與實作課程，讓學生理解食物生產鏈、生態保育及地方文化的關聯性。各縣市亦依地方農業特色發展多元課程，落實「學校即生活場域、社區即學習資源」的理念。整體而言，食農教育在十二年國教課綱中的定位，已由過去單一的營養教育或農業體驗，轉化為培養學生永續生活態度與公民責任的關鍵教育議題，成為推動校本課程創新與社區連結的重要方向。

3. 國際與台灣案例比較

食農教育已成為全球教育重視的永續議題。日本自 2005 年《食育基本法》後，強調從田間到餐桌的整合學習；韓國透過「學校食育計畫」結合社區與家長參與，深化學生對食物與文化的理解；芬蘭則以永續教育為核心，融入跨學科課程，培養批判思維與全球視野。相較之下，台灣雖將食農教育納入十二年

國教課綱，但多數學校實施仍以單一活動為主，缺乏系統性與跨領域整合。課程設計多仰賴教師個人推動，社區資源連結有限。然台灣農業與在地文化豐富，若搭配政策支持與師資培力，將有助於深化實踐。

表 1 國際與台灣食農教育推動教育現況比較分析表

項目	日本	韓國	芬蘭	台灣
政策支持	《食育基本法》納入國家教育政策，自 2005 年起制度化	推動「學校食育計畫」，政策結合學校與社區	將食農教育融入永續發展教育（ESD），強調跨學科	十二年國教課綱納入食農教育，但多數學校實施仍零散、不系統化
課程設計	強調「田間到餐桌」整合學習	結合學校與社區資源，課程強調與家長及農業合作社互動	融入跨學科課程，強調批判性思維與全球視野	多依賴教師專業自主，缺乏跨領域整合與持續性課程
學習重點	農業知識、食物來源、生態循環、健康飲食、環境保護	食物生產、營養與文化整合學習	食物系統與社會、環境互動，批判性思維、實踐能力	學生理解生態循環與食物價值受限，實務操作深度不足
社區與資源連結	與社區活動結合，實作體驗豐富	強調與地方農業合作社及家長互動	學校與社區資源整合，強調永續發展	社區資源與在地農業連結尚不普遍，教師與政策支持需加強
主要特色	制度化、實作導向、生活教育與價值觀培育	社區參與、家長互動、整合課程	永續教育導向、跨學科、全球視野	發展初期，系統性不足，需加強校本課程與在地化實作

整體而言，國際案例重視制度化、社區參與與課程整合，台灣尚處發展初期，需持續強化課程系統化與在地化實作。

（二）課程領導理論

1. 課程領導的定義與核心概念

課程領導（Curriculum Leadership）是學校行政與教學發展的核心概念之一，指教育領導者，特別是校長或課程主管，能整合學校教育願景、課程設計、教學實施與評鑑改進的歷程，以促進學生整體學習成效與學校教育品質（Hallinger, 2011）。課程領導不僅關注課程的「管理」或「執行」，更重視領導者在課程發展過程中的理念引導、價值整合與文化建構。其核心內涵包括三個層面：一是「願景導向」，領導者需建立共同的教育願景，引導教師朝向學生核心素養的培育；二是「專業支持」，透過協作、對話與專業成長機制，促進教師在課程與教學上的創新與反思；三是「持續改善」，以課程評鑑、行動研究與回饋

機制，確保課程發展具動態調整與永續性（Leithwood & Jantzi, 2006）。

2. 校長課程領導的角色、功能與挑戰

校長作為學校的核心領導者，在課程發展中扮演「願景制定者」、「專業促進者」與「文化營造者」三重角色。首先，校長需具備課程前瞻思維，能依據學校特色與社區資源，建構具地方化與學校本位的課程願景。其次，校長必須透過行政支持與教學領導，創造教師專業學習共同體（PLC），促進教師課程設計與教學實踐的交流與合作（Sergiovanni, 2001）。此外，校長亦須在學校文化建構上發揮關鍵作用，形塑尊重專業、鼓勵創新、重視學生學習的共同信念，進而推動課程持續發展。

然而，校長在課程領導的實踐中仍面臨多重挑戰。其一，行政事務繁重常使校長無暇深入課程現場；其二，教師對課程改革的認同度與參與度不一，影響課程推動的深度；其三，外部政策與評鑑壓力可能削弱校本課程的自主性與創新性。因此，校長須兼顧「制度執行者」與「教育願景實踐者」的角色，透過策略性溝通、共享領導與專業對話，化解矛盾並推動課程創新。

3. 課程領導與學校本位課程發展的關係

課程領導與學校本位課程發展密切相關，強調依據學生需求、社區特性與學校願景，自主設計與實施課程（Marsh, 2009）。校長是推動課程創新的關鍵，須引導教師參與設計與評鑑，建立課程文化與專業對話機制，並整合跨領域與社區資源，打造在地化學習場域。有效課程領導可在三層面發揮影響力：結構上建立課程發展機制；文化上營造重視學習與合作的氛圍；實踐上推動課程研究與再設計，促使教學持續精進。透過領導策略結合教師專業與在地資源，有助於深化學生素養與課程永續。

綜上所述，課程領導理論提供了理解校長如何在教育變革與課程創新中發揮影響力的重要框架。透過願景引導、專業支持與文化營造，校長不僅是課程的管理者，更是教育價值的實踐者與課程創新的推動者。

（三）自我敘事研究方法與教育領導

1. 自我敘事研究的理論基礎與教育研究應用

自我敘事研究（Narrative Self-Study）是一種重視研究者主體經驗與意義建構的質性研究方法，其理論基礎源自敘事探究（Narrative Inquiry）與自我研究（Self-Study in Education）兩大脈絡。Clandinin 與 Connelly（2000）指出，敘事研究是一種理解人類經驗的方式，透過故事形式呈現個體如何在特定時間、

空間與社會脈絡中，建構自我與世界的意義。而自我研究則強調研究者在教育實務中的反思與改變，研究者即是研究對象，透過自我探究歷程理解教育實踐的本質與價值（Samaras, 2011）。

在教育領域中，自我敘事研究被廣泛運用於教師專業成長、領導實務、省思性實踐等主題。此方法強調「研究者的自我」不僅是資料的提供者，更是知識的建構者。研究過程中，研究者需透過書寫、對話、回顧與詮釋的歷程，揭示個人經驗背後的教育信念與價值取向。其目的不在於再現客觀事實，而是透過敘事脈絡展現教育實踐的多重意義與反思可能。這種方法學特性，使自我敘事研究特別適合探究教育領導者在真實情境中的實務抉擇與內在歷程，亦能突顯教育現場的複雜性與人文關懷。

2. 校長自我反思與專業成長研究的回顧

近年來，校長自我敘事研究逐漸受到重視，特別是在課程領導、教育變革與專業倫理等議題中，透過自我敘事方法能更深入揭露校長在真實情境中面對挑戰、抉擇與省思的歷程。Goodson（2013）指出，教育領導者的故事不僅反映個人生命史，更是制度與文化脈絡的縮影。透過自我敘事，校長得以理解自身如何在政策壓力、組織文化與教育理想之間尋求平衡，並重構其專業身份。

相關研究顯示，校長的自我反思歷程有助於深化其課程領導實踐。例如，Day（2011）認為，領導者的自我理解是教育改革成功的關鍵，校長若能透過敘事反思檢視自身價值信念，將有助於形塑學校共同願景與專業文化。國內學者亦指出，校長的自我敘事能促進「實務智慧」（practical wisdom）的生成，使領導不再僅是技術性的管理行為，而是一種倫理關懷與教育信念的實踐（林清文，2019）。

綜觀相關文獻，自我敘事研究在教育領導領域的運用，展現出「從實踐中生成理論」的特質。它讓校長得以以第一人稱的視角，詮釋領導歷程中的價值衝突、決策思維與情感經驗，從而使領導不再只是策略與技術的展演，而是一種持續自省與轉化的學習歷程。自我敘事研究因此成為連結「教育理論」與「教育實務」的重要橋樑，亦為本研究探討國小校長在食農教育課程發展中的課程領導實踐，提供了方法論上的基礎與反思取徑。

三、研究設計與實施

（一）研究設計架構

本研究以食農教育課程為實踐核心，校長課程領導為行動主軸，自我敘事與實務對話為研究方法與反思機制，透過多層次的經驗探索，展現校長在課程創新與學校轉型過程中的學習與專業成長，並期望為國小層級課程領導研究與食農教育實務提供具體參照與理論啟發。

研究採取「敘事探究（Narrative Inquiry）與自我敘事（Self-narrative）」的研究取向，以研究者身為國小校長在推動食農教育課程發展歷程中的實際經驗為研究核心，透過書寫、詮釋與反思，呈現校長課程領導的實踐脈絡與專業意涵（Clandinin & Connelly, 2000）。

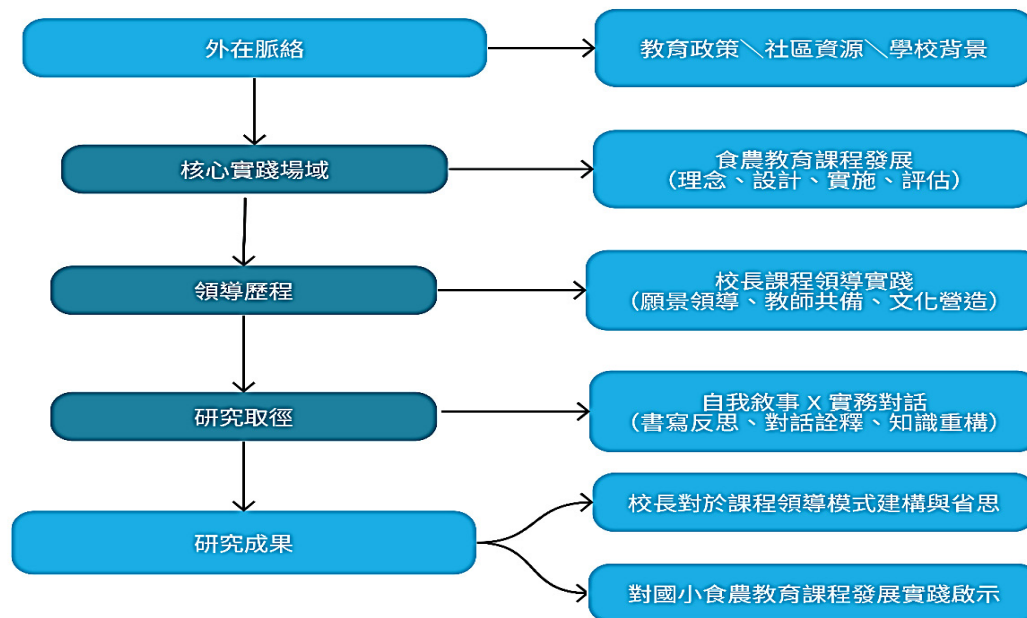


圖 1 研究設計架構圖

（二）研究取向

敘事探究（Narrative Inquiry）是一種重視「故事」與「經驗」的質性研究方法，強調從生活情境中理解個體如何建構意義（Clandinin, 2013）。教育研究者透過敘事方式，將個人經驗置於教育實踐與社會脈絡中加以詮釋，藉以揭示教育行動背後的價值與信念。本研究以自我敘事（Self-Narrative）作為主要取向，強調研究者以「自身」為文本，從第一人稱視角回顧食農教育課程發展歷程中之行動、反思與轉化。在方法論層次上，自我敘事結合了經驗書寫、詮釋

分析與反思省思（Goodson, 2013）。研究者透過回顧日誌、文件紀錄與課程文本，重構食農教育課程發展的故事，並以教育領導理論作為詮釋框架，探討校長在課程設計、教師協作與社區連結中的領導實踐。此方法不僅呈現經驗，更強調經驗中的學習與意義生成（Riessman, 2008）。

（三）研究對象與場域

研究場域為研究者任職之國民小學，該校自 2012 年起發展以「食農教育」為主軸的學校本位課程，結合地方農業（如稻米與菱角生產）、社區文化與環境教育，形成具在地特色的課程架構。研究對象以研究者本人為核心，並輔以教師社群、行政團隊與社區夥伴的互動情境作為分析脈絡。研究重點不在他人之評價，而在研究者自我經驗的理解、詮釋與反思轉化。

（四）資料蒐集與分析

為確保敘事的厚實性與真實性，本研究採多元資料蒐集策略，主要包含下列四類：

1. 文件分析（Document Analysis）：蒐集學校食農教育相關文件，包括課程計畫書、會議紀錄、教師共備紀錄、課程成果報告及教育部相關政策文件。此部分可補充研究者記憶，並提供課程發展的制度脈絡。
2. 訪談資料（Interviews）：以半結構式訪談方式，邀請參與課程發展的教師若干名、社區農友或家長代表若干名，了解他們對校長課程領導與課程推動歷程的看法，作為自我敘事的對話與印證。
3. 教學與課程紀錄（Teaching Records）：包含教學札記、觀課紀錄、學生作品與學習歷程檔案，用以呈現課程實施的具體情境。
4. 自我反思文本（Reflective Writings）：包括研究者個人日誌、課程反思記錄、學期回顧及重要決策筆記，作為自我敘事的主要素材來源。

（五）研究信實度與倫理

為確保研究的真實性與可信度，本研究採用多重檢證策略，包括：

1. 資料三角驗證（Triangulation）：透過文件、訪談與反思文本的交叉比對，確認敘事內容一致性。
2. 同儕審查（Peer Review）：邀請具教育領導與質性研究經驗的學者協助審閱

與回饋。

3. 敘事回饋（Member Check）：將敘事初稿與受訪教師或夥伴分享，以確認文本詮釋的準確性。

在倫理方面，研究過程皆遵守受訪者知情同意原則，對個人與學校名稱進行匿名處理，以維護研究參與者之隱私與尊重。

四、研究結果分析與討論

（一）食農教育課程發展歷程分析與討論

1. 課程發展與建構歷程

幸福國小長期將「食農教育」作為學校發展願景的核心之一，並以在地農業（如稻作、菱角等）為課程實踐場域，從「從種子到餐桌」的完整學習歷程出發，逐步將農事體驗、食物烹調與廢棄物再利用等活動融入校訂課程之中（林保良, 2015）。學校以校內「幸福農場」為實作基地，建立水田、旱田、魚菜共生系統、空中農園與智慧溫室等多樣化場域，成為學生田間實作與社區互動的常態場景。此一場域設計不僅回應地方資源，也成為連結家長與農會的實務平台，讓課程與在地產業、節慶（如菱角季）產生密切關聯。在課程面向，官田國小推動跨領域整合教學，將食農主題與自然、社會、國語、數學及英語等領域融合，例如以生產比例引入數學概念、以作物觀察連結自然科學探究，並透過閱讀繪本與社區口述歷史深化人文理解。學校亦嘗試引進物聯網技術於溫室管理，讓學生接觸智慧農業的技術應用，藉以培養科技素養與未來職能銜接的能力。這樣的課程建構從課堂教學延伸至校外實作、假期田野調查與跨團隊共備，呈現由願景到制度化的課程發展路徑。

2. 課程實施的挑戰

儘管場域與課程架構豐富，實務推動亦面臨典型挑戰。首先，教師專業能量與跨領域教學設計的能力不一，部分教師在農藝技術、食品安全或教學評量上仍需更多專業支援與培訓，否則難以維持課程品質與延展性。其次，課表與教學時間分配為另一挑戰，在應付既有課綱內容、測評與行政工作之間，如何留出穩定且連續的課程時間以支撐長期的田間—餐桌學習，是校方須協調的關鍵。再者，場域維護（如溫室、魚菜共生系統）與活動經費、工具材料的長期投入，需仰賴校內外資源整合，資源不足時會影響課程的規模與深度。因此，課程可持續性的保障仰賴校長與行政團隊在資源整合、外部夥伴經營與教師培力上的持續投入。

3. 課程成果與影響

就學生面向，幸福國小的實作導向課程使學生在知識、技能與態度上均有可見改變：學生能親自參與種植、收成、清潔與烹調，從食材來源理解到餐桌實踐，養成珍惜食物與環境關懷的行為習慣；高年級學生亦透過攝影、訪談與資料蒐集，將田野經驗轉化為多元學習成果（如社區故事地圖、英語分享），顯示學習具有跨領域的認知延伸。在教師專業成長方面，透過共備、觀課與校內外交流，教師在課程設計、實作教學與評量工具的使用上有顯著提升，並逐步形成以問題導向與學生實作為核心的教學文化；此外，校長推動的專業社群與農會、社區的合作亦強化了教師的教學資源與教學創新能量。社區參與方面，幸福國小與在地農會、社區青農及家長建立長期合作，透過節慶活動（如菱角製餅）、校內市集與農事體驗，讓家庭與社區成為課程共同體的一部分，達成學校教育、地方經濟及在地文化三向互動，並使學校成為地方再造與在地文化保存的焦點。

綜言之，幸福國小的食農教育從願景出發，藉由校內「幸福農場」等實作場域與跨領域課程，構築出「田間—課堂—餐桌」的學習路徑。課程雖取得學生學習、教師專業與社區參與的多重成效，但在師資培力、時間安排與資源維繫上仍面臨挑戰。這些發現指出：要使食農教育成為永續且深耕的校本課程，需校長以長期課程領導（含資源整合、專業共備與外部夥伴經營）作為關鍵推動力量。

（二）校長課程領導實踐歷程分析與討論

1. 課程願景與規劃

幸福國小將「食農教育」定位為學校發展的核心願景，以在地農業資源與生活教育連結為出發點，逐步由短期體驗活動轉為每週校訂課程與制度化的校本方案。校方在場域經營上投入「幸福農場」、水田、溫室與魚菜共生等多樣化田間學習空間，並以「從種子到餐桌」的學習歷程作為課程主軸，讓學生在真實場域中學習生態、農藝與飲食文化。這類場域—課堂的整合，使課程能同時回應自然科、社會科與生活課程的核心素養，並透過專題式與探究式學習強化學生的問題解決能力與在地認同。

2. 行動策略

在課程落實上，校長採取三項互為支援的行動策略。

a. 行政支持：將食農課程納入校務重點，調整課表以保障固定的田間實作時段，

並協調行政資源以維護場域設施（溫室、灌溉系統等）。

b. 資源整合：主動與在地農會、社區青農、家長與地方政府建立夥伴關係，引

入農會專業陪伴下田、取得種苗與技術指導，並尋求外部補助以支持場域維護與教材資源。

c. 專業對話：建立教師共備制度與校內觀課、外聘專家工作坊等機制，透過持

續的專業對話提升教師跨領域教學設計與評量能量。這些策略使得課程不只停留在活動式操作，而逐步成為可複製、可評估的校本課程。

3. 領導挑戰

即便有明確願景與策略，實務上仍遭遇多重領導挑戰。

a. 師資動能不足：教師在農藝技能、食品處理安全與跨領域課程設計等面向的專業發展需求不一，若缺乏系統性培訓，課程品質與延展力會受限。

b. 社區共識凝聚：雖然農會與在地小農多數願意協作，但建立長期、穩定且雙向受益的合作關係需要時間與制度保障，短期志願性支援常因人力或時節而波動。

c. 政策與資源落差：中央或地方政策雖倡議食農教育，但學校在場域維護、教材更新與人力投入上仍受經費、行政負荷與評鑑指標的牽制，這些外在約束需要校長在地方資源與上級單位之間靈活協商以取得支持。這些挑戰說明課程領導並非單向下達的行政命令，而是需在多方壓力下以協作與調整為本的實踐藝術。

4. 領導成果

在持續的課程領導下，幸福國小已呈現若干可觀成果。首先，教師專業社群逐步成形：透過共備、觀課、外部專家輔導與行動研究，教師在課程設計、教學實作與評量上持續進步，並開始分享教學資源與學生學習檔案。其次，課程逐步特色化：以在地特產菱角、稻作與溫室蔬果為主題的長期學習單元，形成學校獨特的課程品牌，亦為學生提供連貫的學習經驗。最後，食農教育已被納入校訂課程與學生週課表，從偶發活動躍升為制度性課程，並獲得地方政府與教育單位的肯定，並曾榮獲教育部全國教學卓越銀質獎、教育部全國品德教育特色學校、衛福部健康促進特色學校創新課程獎及農業部傑出食農教育獎等獎項，顯示課程的可見影響力與可持續發展的可能性。這些成果反映出校長以願景驅動、策略結合、持續對話的領導模式，能將在地資源轉化為學校的教育競爭力與社區共榮的實踐場域。

總而言之，幸福國小的課程領導實踐呈現出由願景 à 場域 à 策略 à 再整合的循環過程：校長以清晰願景啟動課程建構，以行政支持與資源整合穩固實作，以專業對話提升教師能量，並透過持續協商化解外在挑戰。儘管師資、資源與政策落差仍是制約因素，但透過長期的制度化推動，學校已能逐步將食農教育打造成校本特色課程，並促進教師、學生與社區的共學與共榮。關鍵文獻與在地報導已為上述歷程提供實證支持。

（三）自我敘事與實務對話的交織分析與討論

1. 自我角色的反思

作為幸福國小的校長，我常在「領導者」與「教育者」兩種身分之間來回切換。以願景啟動課程、整合資源，是領導者的角色；但站在田間與孩子一起抓蟲、分享收成體驗時，又回到教育者、同伴與學習共同體的一員。這種雙重角色帶來反思的張力：行政決策需要遠見與制度化安排，但教育現場的細節（如作物栽培時序、學生安全、家長期待）又要求我具體參與和調整。我透過書寫日誌記錄每次課程規劃會議與田間實作的感受，發現自己的領導風格在實踐中逐漸轉向「以課程為核心、從實踐促進共識」的模式：願景由上而下提出，但需依靠同理的教育實踐去打磨、去獲取教師與社區的信任。

自我敘事使我意識到幾項重要轉變：

- a. 我從「指揮者」逐步成為「協作者」，願意在課程共備中揭露決策脈絡、接受質疑與建議。
- b. 我在情緒管理上更為自覺，面對挫折（例如：自然農法導致收成失敗或農事場域維護成本）時，會把經驗書寫下來並在專業對話中釐清價值取向。
- c. 我學會把局部失敗作為系統學習的素材，讓學校的課程設計呈現更真實的循環式改良。

這種以第一人稱的敘事反思，不僅豐富了我的領導經驗，也使我在教育決策時能更敏感於師生與社區的立場與需求。

2. 與教師的專業對話

在課程實施過程中，我特別強調建立固定且規律的專業對話場域：每週的課程會議或田間觀課回饋，以及跨年級的共備社群，都是促成教師專業成長的關鍵。透過共備，教師能將自然科、社會科與生活課的教學目標一一對齊，並共同設計可操作的評量指標；我則在會議中提供資源背景、政策導向與外部夥

伴連結的協助，並把自我反思的紀錄分享出來，作為討論起點。研究與實務經驗皆顯示，這類「專業對話」對於跨領域課程的深化十分關鍵。

在實際對話中，有兩類議題經常浮現：一是如何在有限的教學時段中設定連貫的學習歷程，二是如何評估學生在實作中的關鍵素養（例如協作、問題解決與食安意識）。為因應，學校逐步建置「學習檔案袋」與跨領域評量範式，教師在共備時以學生作品為核心進行詮釋與調整。我以校長身分並非僅發號施令，而是在會議中扮演促進者與資源協調者的角色—這種實務對話強化了教師的專業自主，同時也讓課程調整具有更高的可行性與教師接受度。

3. 與社區的實務對話

食農教育的在地化推動離不開社區夥伴。幸福國小與在地農會、社區青農與家長建立長期合作關係，這些夥伴在技術指導、資源提供與文化傳承上，扮演不可或缺的角色。我的自我敘事中多次記錄：在與農會專業站在田邊討論栽培時，我學到不少務實的農藝知識；在與地方耆老的對話中，則獲得農業史料與在地節慶的口述記憶，這些素材成為課程的人文脈絡。從實務對話的角度看，校長需要做的是建立信任機制，並確保合作是長期而非短期的援助。政府與農會平台也強調此種「學校—社區」共學模式能夠放大教育影響力並維繫場域資源。

在與社區的互動中，我也體認到權力與利益的微妙平衡：學校需尊重農會與在地耆老的專業與時間安排，同時提供平台讓家長與居民看到參與的回饋（如市集、展覽、學生導覽），以此強化共識與持續參與。這些實務對話不僅豐富了課程內容，也使學校成為社區知識傳承與地方認同的重要節點。

綜上，自我敘事提供了我反思領導者與教育者雙重身分的語言，專業對話則是將個人反思轉化為集體行動的關鍵機制；而與社區的實務對話，則為課程注入在地資源與文化深度。三者交織，使校長的課程領導既有內省的深度，也具外在的操作能量，最終回饋於課程的持續改良與在地永續發展。關鍵理論與實務案例均支持上述發現，為本研究的結論與建議提供實證與理論基礎。

（四）綜合分析與討

1. 與課程領導理論的對照與驗證

本研究所呈現的幸福國小食農教育發展歷程，驗證了課程領導理論中「願景導向—資源整合—專業共構」的循環模式（Sergiovanni, 1998；陳嘉陽, 2019）。校長以明確的課程願景為核心，透過行政支持與外部資源整合，引領教師共同發展校本課程，體現 Fullan（2001）所言「變革型領導」的實踐特質。課程領導不僅是行政執行，而是一種以學習者與課程為中心的持續改進歷程；

其核心在於促進教師專業學習社群的形成，使教師能在共同願景下進行課程共備與反思。研究結果顯示，幸福國小在課程願景、場域建構與教師共學機制之間建立了穩定的回饋機制，印證課程領導理論中「由上而下與由下而上」互動並進的動態特質。

2. 校長自我敘事對課程領導實踐的意涵

從自我敘事的觀點來看，校長的書寫與反思成為課程領導歷程中的「內在驅動力」（Clandinin & Connelly, 2000）。幸福國小校長藉由敘事書寫回顧自身角色的轉化歷程，展現從「指揮者」轉為「協作者」的領導心態轉變。這種內省歷程讓領導者在實務中更能理解教師與社區夥伴的需求，形成以同理與對話為基礎的協作文化。研究顯示，自我敘事能促進領導者覺察自身價值取向，進而調整行動策略，使課程發展過程兼顧理想與現實（許美慧, 2020）。在幸福國小的脈絡中，校長的敘事不僅是反思紀錄，更成為教師專業對話與學校願景再生的重要媒介，強化了課程領導的實踐深度。

3. 食農教育發展對國小課程創新的啟示

幸福國小的食農教育發展顯示，校本課程創新必須根植於在地文化與真實情境之中，並以跨領域整合與行動學習為核心。課程從體驗活動逐步制度化，反映出學校在「由活動走向課程、由課程走向文化」的創新歷程。此一經驗可為國小課程創新提供三項啟示：

- a. 課程創新須以校長願景與教師共學為雙軸推動，確保課程既具方向又能落實。
- b. 課程需與社區資源共構，建立長期合作關係以支持永續發展。
- c. 創新應結合評量與反思機制，讓學生學習成果成為課程改進的依據。

綜言之，幸福國小的實踐證明，當學校以課程領導為核心、以敘事反思為動能、以社區共榮為支撐，食農教育不僅能深化學生的生活素養與環境意識，也能形塑學校的課程文化與教育品牌。這顯示食農教育的發展，不僅是一項主題課程的推動，更是國小課程創新的實踐典範。

五、結論與建議

（一）研究結論

本研究以幸福國小為研究場域，透過敘事探究與自我敘事的方法，探討校長在推動食農教育課程發展歷程中的課程領導實踐與反思。研究綜合課程發展、領導行動與實務對話三個面向，歸納出以下主要結論：

1. 以學校願景為核心的課程建構，促進學校本位課程的深化。校長以「從土地學習、從食物思考」為願景，整合社區菱角田、稻作、農會等在地資源，發展出具地方特色的食農教育課程，體現十二年國教「素養導向」與「在地連結」的課程精神。
2. 課程領導展現協作與共享特質，形塑專業社群文化。校長透過行政支持、課程共備與專業對話，激發教師對課程創新的動能，逐步形成跨領域的教師專業社群。此過程顯示課程領導不再是自上而下的命令，而是以信任與共學為基礎的合作歷程。
3. 自我敘事反思促進教育領導的內化與轉化。在自我書寫與實務對話中，校長重新審視自身角色，從「推動者」轉化為「陪伴者」。這種以敘事為媒介的省思歷程，讓領導不僅具策略性，也更具人文關懷與教育信念的深度。
4. 食農教育帶動學生、教師與社區的共同成長。課程實施後，學生在飲食素養與環境關懷上展現顯著進步；教師專業成長與課程設計能力提升；社區也因參與課程而強化學校的公共性與地方認同，形成良性循環的教育生態系統。

（二）建議

1. 對教育實務的建議
 - a. 學校應將食農教育納入校訂課程，形成可持續的課程架構，並與地方產業及文化建立穩定合作關係。
 - b. 校長應強化課程領導中的「對話性領導」，持續透過共備、觀課與省思活動支持教師專業發展。
 - c. 教育行政單位宜提供學校食農教育相關資源與師資培訓，減輕前線教師推動壓力。
2. 對後續研究的建議
 - a. 未來可擴大樣本至不同區域學校，探討校長課程領導風格與學校文化之互動關係。
 - b. 可延伸採用學生、家長與社區成員的觀點，進行多重敘事分析，以豐富教育領導與地方發展的對話層面。
 - c. 建議結合行動研究或長期追蹤，探究食農教育課程對學生素養與社區永續學

習的長期影響。

（三）結語

食農教育是一場從土地出發的教育實踐，而課程領導則是其得以深耕的核心力量。本研究的自我敘事過程，不僅是校長專業生命的省思，也見證了一所學校如何在課程創新中找到教育的初心。當教育領導能以故事為脈絡、以人為本、以土地為師，學校便能在真實的實踐中展現教育的力量與希望。

參考文獻

- 蔡清田（2017）。校長課程領導實踐與教師專業發展之關係研究。**教育學刊**，39(2)，45-68。
- 陳美如（2020）。教師與校長共同參與的敘事共構研究。**教育實踐與研究**，33(1)，75-94。
- 陳玉慧（2020）。國小食農教育課程設計與學習成效之探討。**課程研究**，15(2)，23-42。
- 吳怡靜（2021）。新課綱下校長課程領導策略之探究。**教育行政與評鑑學刊**，17(1)，55-78。
- 吳政宏（2021）。食農教育政策推行與校內實踐落差之研究。**教育政策論壇**，24(3)，33-59。
- 李佩珊（2023）。《食農教育法》通過後之教育實施現況與展望。**教育研究月刊**，355，45-59。
- 林清文（2019）。國小校長課程領導的敘事探究。**教育學報**，43(1)，89-110。
- 林雅筑（2023）。校長領導信念與學校創新文化之關聯研究。**教育研究與發展期刊**，19(2)，23-44。
- 許麗雯（2021）。教育領導者生涯故事與專業成長之敘事探究。**教育領導與發展研究**，12(1)，101-120。
- 周建宏（2022）。學校改革中領導歷程的敘事分析。**教育行政學刊**，

38(1)，67-88。

- 鄭麗華（2020）。學習共同體對課程改革之影響研究。《教師專業發展季刊》，6(3)，15-36。
- 黃淑華（2022）。跨領域食農課程發展與教師實施經驗之探討。《學校行政季刊》，39(4)，77-98。
- Bush, T. (2015). Understanding instructional and distributed leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-491.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Harris, A. (2018). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kawaguchi, M., & Takahashi, S. (2016). Local food and cultural identity: Integrating agricultural education in Japanese schools. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 24-39.
- Kim, S. J. (2019). School-based food education and community cooperation in Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 567-582.
- Riley, K. (2016). *Place, belonging and school leadership: Researching to make the difference*. London, England: Bloomsbury.

