

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901004>

# 從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化 ——以 P 國小為例

干仁賢、陳俐君\*



本研究以臺灣東部某原鄉地區之國小為個案，探討校長如何透過課程領導推動環境、社會和公司治理（environmental, social, and governance, ESG）理念融入校訂課程，並引發學校組織文化的深層轉化。研究採質性個案研究法，結合 M. Fullan 的教育變革三構面理論與 E. H. Schein 的組織文化三層次模型，透過半結構式訪談（校長、行政主管與教師）、文件分析與現地觀察，並輔以主題分析與三角驗證，以確保資料詮釋的信度與效度。研究結果顯示：第一，校長以清晰願景與制度設計引導改革，建立課程與行政支持的連動機制；第二，教師在協同備課與專業對話中，逐步將環境教育、食農教育與班級治理等議題納入校訂課程「八方興隆」，並對應永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）核心目標，展現專業內化與課程創新；第三，學校透過空間再造與社區連結實踐「場域即教材」，促進行政與教學現場形成互動回饋機制，推動 ESG 理念由價值倡議進入課程實踐，進而轉化為組織文化的內在內涵。綜合而言，本研究提出一套偏鄉小校自主發展的 ESG 實踐路徑，展現課程領導如何連結教育轉化的關鍵機制，對理論建構與教育實務皆具有參照價值。

**關鍵詞：**課程領導、ESG 教育、組織文化轉化、教育變革

---

干仁賢：花蓮縣明禮國民小學校長

\*陳俐君：國立屏東科技大學幼兒保育系助理教授  
(通訊作者：lichun0723@mail.npust.edu.tw)

## **From Vision to Action: A Principal's Curriculum Leadership, the Integration of ESG into School-Based Curricula, and Organizational Cultural Transformation —A Case Study of P Elementary School**

Ren-Hsien Kan & Li-Chun Chen\*

*This study examines how a principal's curriculum leadership facilitates the integration of ESG (environmental, social, and governance) principles into school-based curricula and drives deep organizational cultural transformation, using an elementary school in an indigenous region of eastern Taiwan (hereafter referred to as P elementary school) as a case study. A qualitative case study design was adopted, drawing on M. Fullan's three dimensions of educational change and E. H. Schein's three levels of organizational culture. Data were collected through semi-structured interviews (with the principal, administrative directors, and teachers), document analysis, and on-site observations, supplemented by thematic analysis and triangulation to ensure the reliability and validity of data interpretation. The findings highlight three major aspects: (1) the principal guided the reform with a clear vision and institutional design, establishing a mechanism that links curriculum development with administrative support; (2) through collaborative lesson planning and professional dialogue, teachers gradually incorporated issues such as environmental education, food and agriculture education, and class governance into the school-based curriculum, "Eight Directions of Prosperity." These efforts corresponded to core Sustainable Development Goals (SDGs), demonstrating professional internalization and curriculum innovation; and (3) by transforming spatial environments and linking with the community, the school actualized the concept of "the campus as a learning resource." This fostered an interactive feedback mechanism between*

---

Ren-Hsien Kan: Principal, Hualien County Mingli Elementary School

\* Li-Chun Chen: Assistant Professor, Department of Child Care, National Pingtung University of Science and Technology  
(corresponding author: lichun0723@mail.npust.edu.tw)

*the administration and teaching practices, propelling the ESG concept from a value proposition into curriculum implementation, and ultimately transforming it into the intrinsic fabric of the organizational culture. In conclusion, this study proposes an autonomously developed ESG implementation pathway for small rural schools, demonstrating how curriculum leadership serves as a key mechanism linking educational transformation. These findings offer valuable reference for both theoretical construction and educational practice.*

**Keywords:** *curriculum leadership, ESG education, organizational culture transformation, educational change*

# 從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化 ——以 P 國小為例

千仁賢、陳俐君

## 壹、緒論

在全球永續發展與社會轉型的潮流中，環境、社會和公司治理（environmental, social, and governance, ESG）作為企業社會責任與治理架構的核心指標，已逐漸延伸至公共政策與教育領域 (Kurbanova & Çalıyurt, 2024; Nakray, 2025; Sun, 2024)；教育被視為實現永續目標的關鍵工具，不僅需傳授知識，更需形塑學生的社會責任與價值判斷能力 (Quadrado et al., 2019; Tilbury, 2011; Verhelst et al., 2020)；ESG 理念近年逐漸延伸至教育領域，與公民素養和全人發展等教育核心價值高度契合，如何將其內涵融入學校課程與行政實務，已成為教育改革的重要方向 (Alenezi & Alanazi, 2024; Wals, 2015)。

臺灣《十二年國民基本教育課程綱要》強調以學生為核心、結合生活脈絡與全球議題，並賦予學校高度的課程自主性，促使學校能依在地特性發展出具備特色的課程（教育部，2018）；然課程彈性之政策空間若無有效領導介入，往往流於形式，難以轉化為實質教學行動 (Marumo & Matashu, 2023)，教師面對課程改革常因資源不足、認知薄弱及制度支援不足，導致難以主動將政策轉化為有效教學行為（張金淑，2006；Haider & Shah, 2021; Singh & Kaur, 2025），此時，校長的課程領導角色即成為銜接政策意圖與實踐現場的關鍵中介 (Gu, 2023; Muda et al., 2017)。

Fullan (2015) 提出教育變革的三個核心構面，包括知識建構（building knowledge）、文化重塑（changing culture）與行動責任（securing accountability），並指出教育變革須建立在制度支持與情境理解的基礎之上；Fullan 與 Quinn (2015) 強

調，領導者須透過一致性推動（coherence）建構集體願景與持續激勵，避免改革流於表面；此一架構為理解校長課程領導如何推動深層變革提供了理論基礎。Bush 與 Glover (2014) 進一步指出，課程領導實踐應整合專業知識、願景傳達與文化建構三項核心功能；此外，成功的教育領導須建構教師學習共同體，強化組織內部的專業支持與改革動能 (Fair, 2023; García-Martínez et al., 2018; Leithwood et al., 2006)；這些觀點凸顯課程領導不僅為行政職責，更為推動變革與創新發展的核心引擎。

然而，教育改革若僅止於制度層次的調整，難以形成長期穩固的改變 (Jellal et al., 2015; Ke, 2007; Lyubimov, 2014)，組織文化由可觀察的行為、中層的價值觀與深層的基本假設所構成，唯有文化的深層轉化，方能實現永續改變 (Schein, 2010)；若 ESG 僅止於課程設計或行政指令，未能內化於教師的專業認同與教育信念中，則改革成效將大打折扣，Sterling (2011) 認為，教育改革須透過深層文化學習與反思歷程，才能形塑永續實踐的內在動力。

本研究以臺灣東部某原鄉地區之國小（以下簡稱 P 國小）為研究場域，該校地處偏遠、校地綠覆率高，長期參與環境教育與食農教育等永續相關計畫，並於 2020 年新任校長上任後，導入 ESG 理念作為校務經營核心；校長結合課程領導、空間優化與教師增能等策略，推動課程與校園文化的同步轉型，逐步形塑具永續價值導向的學校文化；此歷程不僅展現偏鄉學校實踐永續教育的可行性，也提供教育領導理論落實於具體場域的實證依據。

綜合上述，本研究以 Fullan (2015) 的教育變革三構面理論為分析主軸，並輔以 Schein (2010) 的組織文化三層次模型，探討校長如何透過課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程與校務發展；研究將聚焦於三個層面：第一，校長如何建構共享願景與專業支持系統；第二，教師如何在課程與教學中內化永續價值；第三，學校文化如何在制度與行動交織下產生深層轉化；期望建構出一套兼具理論厚度與實務可行性的教育改革路徑，作為偏鄉學校實踐永續教育與創新經營的參考架構。

## 貳、文獻探討

### 一、Fullan 教育變革理論下的課程領導角色

作為實踐教育變革的關鍵行動之一，課程領導不僅涵蓋課程設計與教學管理，更深層牽涉到知識建構與文化重塑，這些面向可回溯至 Hallinger 與 Murphy (1985) 所首度系統化提出的課程領導概念，他們主張學校領導者需設定清晰教學目標、持續監督課程實施，並營造積極學習氛圍，以提升教師教學品質與學生學習成效，此觀點雖早於 Fullan (2015) 的理論提出，但其對課程實施與學校改進的重視已可視為教育變革基礎要素的前身。

延續此一基礎，Harris 與 Muijs (2004) 指出課程領導者不應僅為行政管理者，更應成為變革推動者，透過專業對話與集體反思，校長能夠激發教師參與改革的意願，並促進對課程變革的理解與認同，進而建立集體改革文化，這與 Fullan (2015) 所提教育變革三構面密切相關，包括知識建構、文化重塑與行動責任，均依賴課程領導者的主動整合與引導。

Fullan 與 Quinn (2015) 進一步闡述一致性推動在教育改革中的重要性，認為學校領導者應致力於整合多方資源、建立共識與共同願景，並持續提供組織支持與激勵措施，唯有如此，改革才得以超越表層操作，逐步邁向深層文化轉型。Bush 與 Glover (2014) 指出，課程領導應同時具備三項關鍵功能，分別為專業知識整合、未來願景傳達與教學文化形塑；Leithwood 等人 (2006) 則強調教師學習共同體的建構與維繫，認為這是推動組織學習與課程創新的重要制度基礎。進一步而言，Spillane 等人 (2001) 所提出的分布式領導觀點認為，課程領導應以跨層次、跨角色的參與模式展現，而非由單一領導者主導，尤其在變革初期的教育現場，藉由建立教師之間的橫向連結與專業網絡，更能提升課程實踐的一致性與可持續性。

總結來看，課程領導已從單一行政角色轉化為多層次專業支持與文化詮釋的實踐平台，其核心價值在於結合教育政策、教師實踐與學校文化，形塑出具備改革能量與永續導向的教學共同體；這一角色的轉變，不僅對應本研究探討的 ESG 理念導入歷程，也為後續教師內化與文化轉型的分析奠定關鍵理論基礎。

## 二、Schein 組織文化三層次模型的教育應用

Schein (2010) 將組織文化劃分為三層，分別為表層的外顯層 (artifacts)、中層的表層價值 (espoused values) 與深層的基本假設 (basic assumptions)，提供理解教育組織文化轉型的理論工具；這一模型強調組織文化不僅止於可見的制度與行為，更深層地影響成員的認知模式與行動邏輯，對教育改革的推動與成效具高度關聯 (Deal & Peterson, 2016)。在教育場域中，外顯層文化可反映於教學空間布局、課程安排與教學活動，表層價值體現在學校願景、價值信念與制度規範，而基本假設則形塑教師對學生、學習與教育目的的根本看法 (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2015)；唯有當改革行動能穿透前兩層，觸及基本假設，方能引發教育實踐的根本性改變 (Argyris, 1996)。

相關研究指出，校長若能理解並有意識地介入這三個層次，將有助於促進學校文化的整體轉型，Stoll 與 Fink (1996) 以及 Tomic (2016) 主張，成功的學校文化變革始於價值信念的共同建構與教師專業對話的開展，Louis 等人 (2010) 進一步指出，領導者對深層文化的理解與回應，是建構教師信任與組織學習能力的關鍵。此外，Robbins 與 Alvy (2003) 認為，學校領導者需主動創造反思機會、設計結構化的協作平台，才能協助教師跳脫原有慣性，重新詮釋課程與教學實踐，這些策略有助於促成文化轉型，從而提升改革方案的持續性與深度 (Sergiovanni, 2005)。

綜合而言，Schein (2010) 的文化三層次模型不僅有助於解析學校組織在改革中的反應機制，也為校長引導深層變革提供實務導向的介入路徑；特別是在推動 ESG 導向之教育創新時，若能從深層文化層面切入，不僅能提升教師的價值認同與行動意願，更有助於校務創新由形式轉化為內化實踐，實現真正的永續教育轉型。

## 三、ESG 融入校訂課程的實踐策略與影響

在教育現場推動 ESG 理念，須有賴校長具備前瞻視野與課程領導力，將抽象價值轉化為可實踐的課程內容與教學行動 (Fullan, 2015)；校長若能妥善運用學校的課程自主空間，不僅能引導教師將 ESG 原則落實於教學中，更能在學校組織中建構出共享願景與協同文化，形塑永續取向的課程治理架構 (Fullan & Quinn, 2015)。

具體而言，ESG 理念進入課程場域可分為三個歷程階段，分別為理念倡導、課程轉化與行動落實；首先，校長應透過倡議與內部對話建構校內成員對 ESG 的共同

理解與價值認同，以形成改革初步共識 (Rosário & Boechat, 2025)，雖然 Deal 與 Peterson (2016) 所探討之文化對話與價值協調機制原屬學校文化理論範疇，並未直接關涉 ESG，但其所揭示的文化建構歷程可作為校內共識形塑的重要理論依據 (Deal & Peterson, 2016; Louis et al., 2010)。

在課程轉化階段，校長應支持教師進行課程再設計 (Bernauer et al., 2024; Nordin et al., 2023)，包括教學目標的永續對應、學習活動的重構，以及評量工具的適切調整；Sterling (2011) 與 Tilbury (2011) 雖聚焦於永續發展教育 (Education for Sustainable Development, ESD)，但其所提出之價值導向與跨域整合原則，對於本研究詮釋 ESG 導入課程的轉化歷程具有高度啟發性與延伸適用性。

在行動落實階段，學校應建立具回饋性與適應性的支持機制，以強化教學實踐的可持續性 (Dary & Pickeral, 2013; Herlitz & Bonell, 2021)；因此，Verhelst 等人 (2020) 提出永續導向課程應兼具主題整合性、在地脈絡性與全球關聯性，並強調制度規劃與實踐策略需同步推進，方能建立組織學習循環。

校長於改革歷程中應發揮一致性推動的關鍵角色 (Horriyah & Spanioli, 2017; Jun, 2012)，有效改革需經由共識建構、資源對齊與訊息簡化等策略來提升實踐的連貫性 (Fullan & Quinn, 2015)；而 Hargreaves 與 Fullan (2012) 則認為，若改革能以專業資本 (professional capital) 為基礎，強化教師信任、專業成長與協同學習，將有助於變革的持久推進與深層轉化 (Berhanu, 2024)。

教師的參與對於改革成效亦具關鍵意義 (Chimbunde & Moreeng, 2024)；因此，Spillane 等人 (2001) 提出分布式領導 (distributed leadership) 理論，指出教育改革應透過橫向協作與多層次參與機制進行，以提升改革的情境適切性與行動力；Louis 等人 (2010) 進一步指出，建構教師專業學習社群並結合共備、觀議課與跨域協作，是提升教師課程應用力與 ESG 議題詮釋力的重要機制。

在課程實踐策略層面，整合 ESG 理念的有效途徑之一，即為運用校訂課程的跨領域整合特性 (Sharma, 2021)；於是乎，Verhelst 等人 (2020) 主張，永續導向課程應展現主題整合性、在地脈絡性與全球關聯性；學校透過跨學科設計，能在各學科中融合 ESG 相關議題，引導學生養成系統思維與責任行動的能力 (Wals, 2015)。此外，依據教育部 (2018) 提出的素養導向課程設計原則，校訂課程可作為學校願景與地方需求的反映機制，透過結合永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) 框架，運用情境導向、探究式與任務型學習模式，強化學生面對永續議題的

認知力與實踐力（教育部，2018；Tilbury, 2011）。

有鑑於 ESG 理念逐漸成為教育轉型的重要方向，相關文獻亦開始關注其與學校創新經營、組織調適與領導實踐的關聯（楊明原、楊慶麟，2023；潘玉龍，2019），特別是在少子化與地方人口結構變遷背景下，如何透過課程領導實踐 ESG 理念、進而建構具永續取向與特色導向的學校經營模式，已成為實務場域中的新課題。

整體而言，雖 ESG 概念在教育領域尚屬發展中新興構念，其內涵已與既有課程改革、永續教育與文化轉型等理論形成高度交集（Alenezi & Alanazi, 2024; Rao & Batni, 2024）；ESG 融入校訂課程的實踐歷程，亦可視為既有改革論述的延伸發展，進一步回應教育對當代全球議題的責任實踐（Alenezi & Alanazi, 2024），校長若能統整制度、文化與專業支持三大層面，將抽象理念轉化為具體課程實踐，則有望實現從價值倡議邁向行動實踐的教育變革目標（Ma et al., 2008; Permatasari et al., 2023）。

## 參、研究方法

本研究透過 Schein (2010) 組織文化三層次理論進行分析，教師在共備制度、學習節活動設計等行動層面，反映出外顯文化的實踐；而對永續教育目標的價值共識，則體現出表層價值的內化。至於教師由知識導向轉向學生探究導向的認知轉變，則顯示其深層假設已產生改變，組織文化的轉化正是透過這樣的層層遞進而實現。本研究採質性個案研究法，以東部某原鄉之 P 國小為研究場域，探討校長如何透過課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程與學校經營實務；個案研究法特別適用於探究情境中的人事物如何交互作用，能夠深入理解複雜現象背後的意義建構與實務脈絡（Yin, 2017）。Stake (1995) 亦指出，個案研究適用於教育領導與組織行為等情境化強烈的領域，能夠揭示具情境嵌入性的教育創新歷程。本研究即依據 Fullan (2015) 與 Schein (2010) 所提出之教育變革與組織文化理論建構分析架構，並據以設計訪談題綱與資料分析途徑。

資料蒐集方面，採取半結構式訪談與文件分析法，期能從多元面向掌握 ESG 導入過程中的課程策略與文化實踐歷程；受訪對象選擇具參與關鍵之校內三位成員，包括校長一名（P）、行政主管一名（A）與一線教師一名（T），訪談問題涵蓋

ESG 導入的起點、策略展開、課程設計、行政支持、資源整合、困難因應與未來建議等七大主題，並保留現場延伸追問的彈性。

為提升研究信度與效度，訪談資料輔以校內相關文件進行三角驗證（triangulation），包括會議紀錄、課程發展計畫、觀課紀要、媒體報導與行政資料等，並由研究者親自進入場域進行觀察與後續訪談確認，以確保資料詮釋之準確性；根據 Merriam 與 Tisdell (2015) 的觀點，質性研究的信度建立仰賴研究者在資料詮釋歷程中對脈絡、語境與意涵的深度掌握與持續性比對。

資料分析採主題分析法（thematic analysis），依據研究目的與理論架構進行初步開放式編碼，進而統整形成類別與主題，最後進行跨資料對照與詮釋，建構出 ESG 導入歷程中課程領導實踐與文化轉化的多層次動態樣貌；訪談資料以角色與日期編碼呈現（如 P1130810 代表校長於 113 年 8 月 10 日受訪，T1130905 為教師於 9 月 5 日受訪，A1130907 為行政人員於 9 月 7 日受訪），訪談資料除以角色與日期標記外，並以英文字母（a、b、c 等）區分同一場訪談中不同語句段落，以利辨識觀點來源與脈絡發展。為增進研究歷程的透明性與信度，本研究另編製表 1 及表 2，呈現三角驗證的對照案例與訪談逐字稿之編碼歷程，以供讀者檢視研究分析的嚴謹性。

表 1

三角驗證資料對照表

資料來源	內容摘要	驗證主題
訪談 T1130905a	教師提及研習初期抗拒，但後期逐漸認同並思考如何融入教學	教師專業內化與轉化
行政會議紀錄	校內週三進修課程與研習聚焦 ESG/SDGs 議題推動	教師專業內化與轉化
現地觀察	研究者觀察教師於課堂融入氣候行動與資源永續議題	教師專業內化與轉化
訪談 A1130907	學生回饋參與校園市集活動並能連結永續價值	學生社會參與
課程計畫文件	「八方興隆」課程設計納入食農教育及社區市集	學生社會參與

表 2

訪談原文與主題編碼對照表

訪談原文	初步編碼	類別	主題
「一開始覺得研習很麻煩，但後來發現幫助很大」(T1130905a)	教師心態轉變	教師參與動態	教師專業內化
「我們在共備時會檢視 SDGs 指標，這樣比較清楚課程方向」(T1130905a)	共備檢核 SDGs	教師專業對話	課程轉化策略
「學生在市集活動中很興奮，會主動告訴大人要帶環保袋」(A1130907)	學生行動表現	學生實踐	社會責任養成

本研究強調分析歷程的透明性與詮釋的一致性，期能兼顧實現場景的真實性與學術論述的嚴謹性，進而勾勒出具理論深度與實踐價值的教育領導歷程樣貌。

## 肆、以課程領導推動 ESG 理念與組織文化轉化之實踐

### 一、願景導向的課程領導實踐：行政協作與文化轉化起點

本研究發現，P 國小校長在就任初期即提出「萬釋興隆·幸福迦園」為校務發展願景，開宗明義宣示「實現每一位同仁的教育理想」為其行政理念 (P1130830b)，此句非孤立標語，而是多次行政協調與共識營歷程中所逐步提煉出的願景摘要，亦為教師對學校價值主張認同的縮影 (Schein, 2010; Sterling, 2011)。校長作為教育改革的第一推手，其領導視野與文化引導策略深刻影響學校能否實現永續教育理念，Fullan (2015) 指出，教育領導者必須整合知識建構、文化重塑與行動責任三項構面，方能推動深層變革；Schein (2010) 則強調組織文化的價值認同與深層假設必須內化於行動中，方能轉化為持續改變的力量；Bush 與 Glover (2014) 亦指出，課程領導應統整願景、文化與專業知識，建立變革動能。

校長透過走動管理與情境理解 (Fullan, 2015)，盤點校內外資源，包含學校建築、生態環境、課程特色、社區連結與人力配置，採行 SWOT 分析掌握優勢與瓶頸，搭配目標管理系統思索「問題背後的問題」(The Question Behind the Question, QBQ)，逐步聚焦治理策略與改善方向 (P1130830a)。QBQ 作為校長情境理解與

反思的工具，引導團隊將表層問題深化為結構成因，如教師增能成效不彰轉向討論時段設計與內容適配性。此外，他透過定期行政會議與非正式溝通，將抽象願景轉化為具體工作項目，帶動全校成員參與討論與行動回應，實踐 Deal 與 Peterson (2016) 所述之文化對話與價值協調機制，亦回應 Louis 等人 (2010) 對共識與文化協調的強調。此外，校長強調在推動改革歷程中「當你想做一件好事時，就會發現身邊有很多的資源要來幫助你……」(P1130830c)，反映其透過情感召喚與價值引導型文化領導，深化組織文化的共識建構與行動凝聚力 (Schein, 2010)。校長亦補充說明：

有些老師一開始會擔心這些新理念太抽象，但我告訴他們，只要慢慢把它放進日常課程裡，就會看到學生的不同反應。(P1130830d)

這類策略性願景的提出與推進，不僅體現 Fullan 與 Quinn (2015) 主張的「一致性推動」原則，更在 Schein (2010) 模型中的「表層價值層」與「外顯行為層」之間搭建實踐橋梁，展現願景轉化為具體行動的文化實踐邏輯。而校長不僅在會議中提出理念，亦藉由實際參與課程討論、空間調整與資源整合等行動，讓教師逐步理解願景內涵與行動價值，才逐步產生實質認同並主動思索課程轉化的可能性 (T1130905b)。不僅如此，教師亦補充表示：

一開始向老師辦一些研習……因為老師們都太忙……後來自己回來覺得這些研習好棒……不參加好可惜。(T1130905c)

此番反思亦凸顯出改革初期的文化阻力與後期認同轉向歷程。

總體而言，P 國小校長的行政領導展現出從文化願景建構、組織脈絡掌握、制度目標聚焦到具體行動引導的策略整合歷程，體現課程領導與組織文化轉化的交織推進 (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2015; Schein, 2010)，亦為後續課程與教學實踐鋪墊堅實的改革基礎，回應 Marumo 與 Matashu (2023) 所提領導介入對改革成效的關鍵性。

## 二、發揮課程教學領導：ESG 理念下的教育實踐與專業轉化

在前述願景與文化逐步形成的基礎上，本節進一步聚焦於課程領導如何在教學現場中實踐 ESG 理念，並轉化為教師專業行動與課程內容的具體表現；根據 Fullan (2015) 的「知識建構」與「行動責任」構面，P 國小校長積極透過週三教師進修與校內研習課程，進行 ESG 與 SDGs 理念的內部倡導與教師增能，引導教師認識其與教育本質的關聯性，形成初步共識 (T1130905a)，亦對應 Tilbury (2011) 以及 Verhelst 等人 (2020) 所強調之永續教育理念與責任意識建構歷程；透過這些增能活動，教師不僅對氣候行動、食農教育與資源永續等主題產生理解，亦逐步開始思索如何將相關理念融入各自領域的教學設計中 (T1130905a)，此歷程體現教師對課程轉化責任的內化，也呼應 Sterling (2011) 對價值導向課程的文化轉化觀點。教師亦提到：

以前教課比較直線，現在會刻意設計讓學生去問「為什麼要這樣做？」，我覺得這是最大的改變。(T1130905d)

校長並進一步引導教師檢視現行校訂課程「八方興隆」中各項主題與 SDGs 目標的對應性，強調課程應兼具在地關聯性與全球視野 (教育部, 2018; Verhelst et al., 2020)。在此歷程中，ESG 的三大構面逐步被轉化為課程設計的具體實踐：其一，在環境面，學校將原有環境教育課程深化為水資源與氣候行動單元，學生透過日月潭與八仙洞的探究活動，理解自然資源保護與文化資產保存的永續連結，對應 SDG6 與 SDG13；其二，在社會面，課程納入食農教育與社區市集，學生不僅學習在地農產知識，也透過公益販售實踐社會責任，呼應 SDG11 與 SDG12；其三，在治理面，班級自治與議題討論被制度化，學生能透過民主程序參與決策，內化治理價值。學生在訪談中表示：「我們班會討論校園的回收問題，我提過要減少用塑膠袋，老師真的把它放進課程裡」(A1130907d)。此一結構性調整使「八方興隆」從單純的在地文化課程，轉化為兼具 ESG 精神與全球永續視野的課程架構。

另一方面，學校建立公開授課與觀議課制度，強化教師專業對話與教學回饋，透過協同備課、課後省思與課堂觀摩等歷程，形塑共備文化與教師間的互助機制，促進永續議題的課程詮釋與教學策略交流 (T1130905a)，亦對應 Leithwood 等人 (2006) 與 Louis 等人 (2010) 對專業學習共同體建構的強調；如校長本人亦親自進

班公開授課，示範如何將永續議題融入既有教材，提升教師實務信心與課程轉化意願，此舉亦呼應 Fullan 與 Quinn (2015) 關於一致性推動的實踐展現。

教學現場回饋亦顯示學生對課程中的永續議題反應熱烈，能主動提出生活中相關經驗並進行延伸討論，顯示課程不僅提升學生的認知層面，也逐漸培養其問題意識與責任感，此一師生雙向回饋的歷程，不僅為課程設計提供實證基礎，也促進學校組織在課程實踐上的學習循環 (Verhelst et al., 2020; Wals, 2015)。

總結而言，P 國小透過課程領導的策略設計與教師專業引導，有效將 ESG 與 SDGs 理念內嵌於教學實踐脈絡之中，不僅深化教師的專業認同 (Fullan, 2015; Sterling, 2011)，也強化學生對永續議題的理解與參與，展現出從理念倡議、制度建構到課室行動之間的完整連結，亦為偏鄉學校在課程改革與文化轉型上的實證實踐 (Alenezi & Alanazi, 2024)。

### 三、教師專業實踐與文化內化歷程：從共備到價值轉化

為使 ESG 理念真正深化並持續運作於教學現場，教師的積極參與與組織文化的轉化扮演關鍵角色；Schein (2010) 的組織文化三層次理論指出，改革須深入價值觀與基本假設，方能產生根本性改變；本節即從教師參與的視角，分析 P 國小如何透過教師協同備課制度與專業對話機制，逐步建構支持永續實踐的學校專業文化基礎。

起初，多數教師對 ESG 與 SDGs 仍感陌生，部分教師因教學與家庭壓力，對相關增能活動參與意願低落 (T1130905c)，反映教師面對改革時資源與情境支持的不足 (張金淑，2006；Haider & Shah, 2021)；但在校長調整研習安排、納入週三進修時段後，教師負擔降低，參與意願逐漸提升，教師 T1130905a 指出，初期僅為配合參與，但在歷經多次協同備課與觀課後，逐漸體會理念背後的教育價值，並開始主動規劃課程整合方向，體現專業認同的轉變 (Leithwood et al., 2006)。他進一步說：

共備討論時，大家會把自己找到的資料拿出來，雖然一開始很亂，但後來覺得這樣可以互相幫忙。(T1130905e)

學校制度化的協同備課與觀議課機制，促進教師間的專業信任與共學文化，透過備課討論、課堂觀察、教後省思等歷程，教師在社會領域、自然與綜合活動中融

入資源永續、飲食選擇、在地生產等主題，共同設計教案與評量工具 (Louis et al., 2010; Spillane et al., 2001)，這些實踐不僅是技術層次的調整，更成為價值協商與文化學習的場域 (Sterling, 2011)。另一位教師補充：

以前很少跨領域合作，這次我們社會和自然老師一起備課，才發現學生其實可以把議題連起來。(T1130905f)

相較於過往課程設計由單一教師獨立完成，現今的協同備課歷程中，教師彼此提供教案與評量建議，如社會與自然教師共同規劃永續議題探究，展現課程設計中的互補與共構，體現「一加一大於二」的協作特質。隨著實務參與的深化，教師角色從制度接受者逐步轉為積極參與的專業行動者，展現從「外在引導」轉向「內在認同」的轉化歷程，正是文化由表層價值走向基本假設的內化過程 (Argyris, 1996; Schein, 2010)；教師不再僅於語言上提及 ESG，而是在班級經營、課程設計與教學評量中展現具體實踐，文化由外部要求轉為內在驅動。

總而言之，P 國小透過課程領導與教師制度參與雙軌推進，發展出以協同備課為核心的專業文化生態，逐漸將 ESG 理念內嵌於日常教學與學校文化中，展現深層文化轉化的實踐樣態，進一步奠定永續教育的制度與文化基礎。

#### 四、場域為媒的課程轉化實踐：空間、教學與生活連動

隨著 ESG 理念在學校日常中逐步深化，課程領導的實踐已不再侷限於教學設計與知識建構，而更延伸至校園整體場域的規劃與運用；P 國小透過整合校園空間、社區資源與課程內容，將永續理念具體化於學生的學習經驗與環境互動中，展現雙軌推進的場域實踐策略，也展現 Wals (2015) 所倡導之學習與生活場域連動的教育場景轉化觀點。

透過走動管理與實地盤點，校長發現多處校園空間閒置或使用效率不彰，遂以 SDGs 目標 4「優質教育」為核心出發，啟動教室與場域的空間轉化策略，例如，原本閒置的圖書館與電腦教室被整合為圖書資訊館，階梯教室改建為健藝學習中心，回應不同學習需求並提升學生參與度 (A11300907a)；這些空間不僅改善了教學條件，更成為推動永續議題之具象場域，如魚菜共生教室、太陽能遮陽板等，皆將環境資源教育融入校園日常 (A11300907b)，亦具體展現 Schein (2010) 所稱外顯文化

層面如何與教育空間配置交織產生學習意義。

除了空間優化，校長亦積極連結社區與外部資源，推動多元永續學習活動，如與國立陽明交通大學合作興建自然建材教室，結合自然通風、雨水回收與光電設計，使學校場域本身成為環境教育教材（P1130830c）；再如結合「小樹集」在地市集活動，引導學生與社區居民共學共構，提升永續理念的生活實踐層次（A11300907c）；教師則在這樣的環境中進一步結合課程設計與場域應用，如食農課程搭配在地種植與創意料理教學，強化學生從產地到餐桌的整體認識，落實 Verhelst 等人（2020）對於課程地方性與全球關聯性的並重主張。學生在訪談時分享：「我們最喜歡在魚菜共生教室上課，因為可以自己餵魚，還能看到植物長大」（A1130907e）。

此外，教師也開始以學生學習為中心，重新思考教室外的環境可能性；在設計課程時，即主動提議如何運用現有場域結合教學主題，如將生態池導入自然科學課程，或以魚菜共生系統作為能源與資源循環的教學媒材（A11300907b）；這些場域與課程的深度整合，不僅提升了學生的學習興趣，也實踐 ESG 中的環境責任面向，並體現教育部（2018）的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與 Tilbury（2011）所推動的素養導向與探究式學習策略。教師亦提及：「當學生真的動手做，他們的問題會比課本多出好幾倍，這對我來說也是一種挑戰」（T1130905g）。

綜觀 P 國小的課程與場域整合策略，可見其不僅著重制度設計與課程內容更新，更著眼於創造一個可參與、可觀察、可實作的學習空間，讓學生在真實情境中體驗與實踐永續概念；透過空間即教材、場域即課程的策略轉化，校園環境成為活化永續教育的最佳載體，亦體現 Sterling（2011）所提出「深層文化學習」的行動轉化機制，深化課程領導與 ESG 實踐的融合效能。

## 五、行政支持與外部資源動員：系統協作與策略槓桿的發揮

在課程與場域實踐逐步深化的同時，P 國小也展現出行政支持與外部資源整合的高度協同性，校長透過制度建構、資源挹注與社會網絡拓展，提升學校推動 ESG 理念的組織韌性與運作效能（Bush & Glover, 2014; Fullan, 2015）。

首先，校長主動檢視學校內部資源配置與行政流程，並依據 SDGs 指標重構行政支持系統，例如，將校內例行行政會議納入永續發展議題進度追蹤與反思機制，提升全體教職員的參與度與責任感（P1130830c）；同時調整學校行事曆，為 SDGs 增

能研習預留時段，以減緩教師對「額外負擔」的排斥感，建構出制度性的支持結構（T1130905c），實現教育變革中所需之組織一致性推動（Fullan, 2015）。

再者，校長積極拓展外部合作夥伴網絡，包括與國立陽明交通大學、臺東區農業改良場、地方農會及非營利組織等建立長期合作關係；這些合作不僅提供專業人力與實作場域，亦為學校爭取到資金、設備與教學支援，使 ESG 相關課程與場域活動得以持續推進且更具深度（Verhelst et al., 2020）；例如，引入自然建材建築專案與健球教育資源，皆為 SDG3（健康福祉）與 SDG11（永續社區）之具體實踐（A1130907c），符合教育改革須落實在地脈絡與行動實踐的理念（Tilbury, 2011）。

在這些網絡中，校長並未單向索取資源，而是建構互惠模式；透過教育成果的展現與實踐經驗的分享，學校逐步建立出地方永續教育的示範角色，進而強化外部機構的信任與支持意願，形成資源流動的良性循環（Louis et al., 2010）；此外，校內行政團隊亦在校長引導下重新定位其專業角色，不再只是行政執行者，而是改革參與者與協同領導者（Spillane et al., 2001）。如總務處配合場域改善與設施規劃，教學組協助課程統整與教師研習安排，展現出高度的跨職能協作與任務對齊（A1130907c），實踐分布式領導的教育場域應用。

除此之外，行政支持亦透過制度安排回饋教師課程實踐歷程，形成教學現場與行政機制之間的良性循環；學校在課務會議與行政會議中定期納入教師觀課回饋與課程共備進度討論，行政團隊據此調整教學資源配置與研習主題，強化課程發展之組織支持系統（A1130907c），如教師於教學實施後回饋需更多教材資源與實作素材，校方即主動協調外部資源或編列預算以支援教案落實。行政主管表示：

其實我們也在學習怎麼跟外部單位談合作，以前只想要經費，現在會想著如何一起設計活動。（A1130907f）

又如在共備歷程中出現教學節奏與評量不一致的困難，教學組即協助彙整各年級教學進度，提出整體性規劃建議。這些回饋機制不僅提升教師課程實踐的動能，亦鞏固行政部門與教學現場的協作關係，展現制度支持如何轉化為專業增能與實務精進的推進力量（Leithwood et al., 2006; Louis et al., 2010），進一步奠定教師專業轉化與協同文化實踐的制度基礎。

整體而言，P 國小在行政支持與外部資源動員的策略，體現教育領導在變革歷程

中所需的系統性、策略性與協同性 (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012)，亦反映出組織在制度建構與文化塑形間的動態互動 (Schein, 2010)，這些具體實作行動進一步強化整體學校在面對變革時的應變與持續發展能力，鞏固課程領導與 ESG 實踐之間的深層結合與內在動力 (Sterling, 2011)。

## 六、由課程領導通往學校創新的路徑模式

綜觀 P 國小的實踐歷程可見，ESG 理念之導入並非單一向的改革舉措，而是一套融合行政領導、教學實踐、組織文化與資源動員的系統性工程；校長以明確的永續願景引領校務方向，透過制度化的課程領導推動 ESG 核心概念轉化為具體教學行動 (Fullan, 2015; Fullan & Quinn, 2015)，並營造教師共學文化與跨職能行政協作機制 (Leithwood et al., 2006; Spillane et al., 2001)，形塑出組織內部的改革動能與文化認同 (Schein, 2010)。

各項實踐策略之間並非線性展開，而是以動態交織的方式逐步深化，例如願景設定與行政支持互為基礎 (P1130830b)、教師專業發展與課程轉化相互牽動 (T1130905a)、場域創新與社群參與形成回饋循環 (A11300907b; A11300907c)、資源拓展與品牌塑造則鞏固學校在地方教育網絡中的定位 (P1130830c)；此外，行政制度亦透過定期檢視會議、SDGs 教學研習時段安排與總務處空間協作等措施，實際支撐教師在協同備課與課程創新上的持續投入，展現出行政支持與教學實踐之間的動態聯動與互補功能 (T1130905c; A1130907c)。此一實踐路徑明確展現課程領導由「願景設定」出發，透過行政制度支撐教師教學與課程發展，進而在日常實作中轉化為組織文化的深層內涵，形構一套可複製、可延展之校本 ESG 實踐模式。教師在訪談中回顧：

我們慢慢發現，這些改革不是一次到位的，而是邊做邊修正。雖然過程很累，但看見學生的改變，會覺得值得。(T1130905h)

綜上所述，課程領導與 ESG 實踐策略的推動在各層面形成交織支撐的路徑模式，彼此之間不僅相互支持，更在具體實作中產生滾動式調整與創新迴圈。比如，願景設定驅動行政制度設計，制度設計回饋支持教師教學行動，教學實踐帶動場域再造，場域再造深化文化認同，文化認同進而鞏固永續願景的落地實踐。校長亦補

充：

我常說，不要怕犯錯，重要的是我們一起往前走，錯了就再修正，這才是學校創新的價值。(P1130830e)

這種策略交互作用與滲透式結合的組織創新模式，正是從課程領導通往教育轉化與 ESG 內化實踐的核心路徑，也為偏鄉學校在永續發展推動上提供具體可行的典範參考 (Verhelst et al., 2020; Wals, 2015)。本研究四大實踐策略中，「願景建構」與「教師專業引導」對應 Schein (2010) 的表層價值與行為層次，「場域整合」與「制度支持」則逐步轉化為內化的基本假設，共構出以 ESG 為核心的深層文化重塑歷程。

整體實踐歷程清楚展現從制度設計、教學行動到文化內化之間的動態連結，亦回應本研究所建構的理論脈絡，各策略在願景引導、課程轉化與文化支持上形成協同機制，共同支撐 ESG 教育於偏鄉小校的落實進程 (T1130905b; T1130905c)。

所分析的五大策略面向，包括行政文化重構、課程實踐推進、教師專業共構、場域整合運用與資源系統動員，皆展現出文獻中所述理論於真實場域的實質展現，進一步驗證課程領導與 ESG 融合策略在偏鄉學校中的實踐可行性與組織轉化潛力 (Hargreaves & Fullan, 2012; Sharma, 2021)；整體實踐成果不僅提供學術界一套融合制度、實踐與文化的改革典範，也為教育現場提供具備示範意義的永續發展行動藍圖。

## 伍、結論與建議

### 一、研究結論

本研究以東部某原鄉之 P 國小為個案，透過質性研究方法，探討校長如何運用課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程，進而形塑具備永續導向的學校創新模式，歸納主要結論如下：

第一，針對「校長如何建構共享願景與專業支持系統」之研究目的，本研究發現校長在就任初期即提出以永續發展為核心的校務願景，並善用行政會議、教師研

習與制度安排等方式，將抽象願景轉化為具體實踐行動；透過定期的課程共備、資源配置與跨處室協作機制，逐步形塑具一致性與可持續性的行政支持系統，展現出融合願景設定、制度設計與文化引領的整合性課程領導實踐。

第二，就「教師如何在課程與教學中內化永續價值」而言，本研究觀察到教師歷經由政策配合走向專業主動的歷程；在初期制度支持與增能研習引導下，教師逐漸理解 ESG 理念與教育任務之關聯，進而在教案設計、課堂實作與公開授課中展現出主動參與和創意轉化能力，教師在協同備課中不僅共同討論課程內容，更形成專業信任與學習文化，呈現出由價值理解轉化為教學實踐的內化動能。

第三，關於「學校文化如何在制度與行動交織下產生深層轉化」，本研究指出課程實踐、行政制度與場域整合三者之間已建構出滾動式調整與動態回饋的組織機制；ESG 理念不再僅停留於課程設計階段，而是透過課堂教學、校園空間再造與社區協作等面向逐步融入學校日常運作，展現出制度層次與文化層次的雙向推動力；教師與行政團隊在實踐中逐步形成共同語言與行動邏輯，體現了文化由外顯層進入深層假設的轉化歷程。

本研究整體實踐歷程與 Fullan (2015) 所強調的「知識建構—文化重塑—行動責任」三階段教育變革模式相呼應，清楚展現從願景設定、組織支持到實務推動之間的策略連動性；而教師角色由制度接受者轉變為實踐主體的歷程，也體現出 Schein (2010) 所描述的文化轉化邏輯，即由表層價值邁向深層假設的內化機制，證明教育改革唯有兼顧制度設計與文化學習，方能實現永續轉型的核心目標。

此外，本研究提出一套具系統性與情境適切性的「校本 ESG 實踐模式」，涵蓋領導願景、教師共備、課程場域整合與資源動員四大策略面向，為偏鄉學校如何於資源受限條件下推動永續教育提供具體參照。

在理論層面，本研究深化課程領導與組織文化理論於永續教育實踐情境下的應用，說明教育變革需從願景、制度與文化三方面同步推進，並強調課程領導者的中介與整合角色，對於教育領導、學校改革與 ESG 教育等研究領域皆具延伸價值。

在實務層面，本研究對學校領導者、行政人員與教師如何透過制度化機制與在地資源協作實現永續教育提供操作指引，亦可作為教育主管機關規劃相關政策時之實證參考。

在方法層面，本研究採取多元資料來源與主題分析途徑，具體呈現制度、文化與教學實踐三者交織互動的過程，亦為未來進行類似情境研究或比較個案提供可行

的分析模式與研究路徑。

## 二、研究建議

根據本研究之發現與結論，針對教育實務推動與後續研究發展，提出以下四點建議。

首先，在學校領導層面，校長於推動 ESG 或其他永續教育理念時，宜以願景引導、制度設計與文化內化為主軸，從整體行政結構與課程系統兩個層面同步進行規劃，避免僅以專案或活動形式推動改革；建議領導者靈活運用教師專業對話機制與資源整合策略，以提升團隊的參與感與改革實施的整體效能。

其次，在教育行政層面，主管機關可自政策與制度角度切入，提供具體的校務經營指引與彈性資源支持，以協助學校落實 ESG 導向的課程與校園轉型，包括開發適用之課程模組、補助學校場域改造計畫，並強化地方資源平台的整合與應用，以降低偏鄉或中小型學校導入永續教育的執行門檻。

第三，在學校教師層面，教師應強化自身對 ESG 與 SDGs 相關議題的理解與教學詮釋能力，並積極參與課程規劃與場域策略的形成過程。透過集體協作、實務操作與專業交流，逐步將永續理念轉化為具備情境適切性與學生參與度的課堂實踐。

最後，在學術研究層面，本研究聚焦於單一偏鄉小校之個案分析，後續研究可擴及不同地區、規模或類型的學校進行比較性探究，並進一步延伸至學生觀點、家長參與或地方資源串聯等構面；此舉將有助於更全面描繪永續教育導入的系統動態與脈絡條件，亦可深化學理建構與政策建議的實證基礎。

## 參考文獻

教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。

<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>

[Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>]

張金淑 (2006)。永續校園的推動與展望。《學校行政》，44，66-84。

<https://doi.org/10.6423/hhbc.200607.0066>

- [Chang, C.-S. (2006). The promotion and prospects of sustainable campus development. *School Administrators*, 44, 66-84. <https://doi.org/10.6423/hhhc.200607.0066>]
- 楊明原、楊慶麟 (2023)。從學校效能到永續發展 (ESD) 校園：論校長如何以火線領導策略蘊生校園中的永續精神。《學校行政》，144，104-125。  
[https://doi.org/10.6423/hhhc.202303\\_\(144\).0005](https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_(144).0005)
- [Yang, M.-Y., & Yang, C.-L. (2023). From school effectiveness to ESD-effective school: How principals cultivate the sustainable spirit on campus through firing-line leadership strategies. *School Administrators*, 144, 104-125.  
[https://doi.org/10.6423/hhhc.202303\\_\(144\).0005](https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_(144).0005)]
- 潘玉龍 (2019)。學校創新經營在校務經營之評析。《臺灣教育評論月刊》，8 (3)，151-159。
- [Pan, Y.-L. (2019). An analysis of innovative school management in school administration. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(3), 151-159.]
- Alenezi, M., & Alanazi, F. (2024). Integrating environmental, social, and governance values into higher education curriculum. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3493-3503. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29440>
- Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Berhanu, K. Z. (2024). The school principals' role in developing the professional capital of teachers: Evidence from principals and teachers. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 352-370. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2023-0077>
- Bernauer, J. A., Fuller, R. G., & Cassels, A. M. (2024). Transforming courses across teaching modalities in higher education. *Current Issues in Education*, 25(1).  
<https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss1.2157>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Chimbunde, P., & Moreeng, B. B. (2024). The sustainability of curriculum reform and implementation through teacher participation: Evidence from social studies teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 83-98.  
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.6>

- Dary, T., & Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability*. National School Climate Center.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons.
- Fair, N. (2023). “It will be a ripple effect”: Coaches cultivating teacher leadership for inclusive education through professional learning communities. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 7(1), 134-160.  
<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0049>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- García-Martínez, I., Díaz-Delgado, M. Á., & Ubago-Jiménez, J. L. (2018). Educational leadership training, the construction of learning communities. A systematic review. *Social Sciences*, 7(12), 267. <https://doi.org/10.3390/socsci7120267>
- Gu, Q. (2023). Leadership and policy: How principals of successful schools enact education policy for improvement. In R. J. Tierney, K. Ercikan, & F. Rizv (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 347-355). Elsevier BV.
- Haider, S. Z., & Shah, N. H. (2021). Problems of curriculum change: A cross-sectional study of primary school teachers. *The Dialogue*, 16(1), 85-99.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.  
<https://doi.org/10.1086/461445>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Herlitz, L., & Bonell, C. (2021). *The sustainment and adaptation of an English school intervention to improve behaviour, health and wellbeing: A qualitative longitudinal case study*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-892545/v1>

- Horriyah, S., & Spanioli, M. (2017). Reforms in the education system—Follow up the change in the role of the school principal, and its impact on the implementation of the change of education. *Chinese Business Review*, 16(7), 337-349.  
<https://doi.org/10.17265/1537-1506/2017.07.004>
- Jellal, M., Bouzahzah, M., & Asongu, S. (2015). Institutional governance, education and growth. *Theoretical Economics Letters*, 2016(6), 131-137.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2741346>
- Jun, L. (2012). The role of principals in curriculum reform. In S. Chen & M. Kompf (Eds.), *Chinese scholars on western ideas about thinking, leadership, reform and development in education* (pp. 129-136). Springer.
- Ke, Z. (2007). The explanation of the difficulties of school change from the new institutionalism perspective. *Peking University Education Review*, 5(1), 42-54.
- Kurbanova, M., & Çaliyurt, K. (2024). The concept of ESG in a global journey: Bibliometric analysis. In K. T. Caliyurt (Ed.), *New approaches to CSR, sustainability and accountability, Volume V* (pp. 3-34). Springer.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Lyubimov, I. (2014). *Are educational reforms necessarily growth-enhancing? Weak institutions as the cause of policy failures* (SSRN Working Paper).  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2543152>
- Ma, Y., Wang, B., & Xie, S. (2008). Principals' curriculum leadership: An important assurance for deepening development of primary and secondary school curriculum reform in rural area. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 231(1), 30-33.
- Marumo, M., & Matashu, M. (2023). Role of curriculum leadership in promoting effective education by designing and implementing school-based curriculum in South African secondary schools. *Axiom Academic Publishers*, 1, 251-276.  
<https://doi.org/10.62869/001c.123566>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Muda, M. S. B., Mansor, N. R. B., & Ibrahim, M. Y. B. (2017). Literature review on instructional leadership practice among principals in managing changes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 18-24. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i12/3588>
- Nakray, K. (2025). Environmental, social, governance and public policy in India. *Encyclopedia of Monetary Policy, Financial Markets and Banking*, 2, 324-330. <https://doi.org/10.1016/B978-0-44-313776-1.00232-4>
- Nordin, A., Alias, B., & Haniff, M. (2023). Organizational change through transformational leadership practices: The principal's role. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12), 3115-3123. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20165>
- Permatasari, F., Lestari, N. A., Christie, D. Y., & Suhaimi, I. (2023). Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Kinerja Guru: Studi Meta Analisis. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(3), 923-944.
- Quadrado, J., Ferreira, E., Pokholkov, Y., & Zaitseva, K. (2019, July 24-26). *Higher education institutions as key players to ensure sustainable development goals* [Paper presentation]. Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, Montego Bay, Jamaica. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.211>
- Rao, B. R., & Batni, A. R. (2024). ESG education through service learning model. In S. Valarmathi, J. Kareem, & V. Tantia (Eds.), *Enhancing curricula with service learning models* (pp. 185-203). IGI Global.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Corwin Press.
- Rosário, A. T., & Boechat, A. C. (2025). How sustainable leadership can leverage sustainable development. *Sustainability*, 17(8), 3499. <https://doi.org/10.3390/su17083499>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. (2005). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge.

- Sharma, D. (2021). Understanding processes and strategies for integrating sustainable development in curriculum. In E. Sengupta, P. Blessinger, & M. S. Makhanya (Eds.), *Humanizing higher education through innovative approaches for teaching and learning* (Vol. 35, pp. 27-41). Emerald Publishing Limited.
- Singh, B., & Kaur, M. (2025). Changing norms of policies and practices for teacher education in India: Implications and concerns. In I. Menter, R. A. Valeeva, & M. Prata-Linhares (Eds.), *Globalisation and teacher education in the BRICS countries* (pp. 102-123). Routledge.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Sun, D. (2024). Current research progress of ESG and its systematic analysis from the perspective of economics. *Highlights in Business, Economics and Management*, 43, 519-524.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tomic, R. (2016). *Transforming a school's culture through collaboration, relationships, and shared values: A change leadership plan* (Unpublished doctoral dissertation). National Louis University.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400-415.  
<https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

于仁賢、陳俐君

從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的  
實踐與組織文化轉化——以 P 國小為例

---

投稿收件日：2025 年 5 月 15 日  
第 1 次修改日期：2025 年 9 月 8 日  
第 2 次修改日期：2026 年 1 月 25 日  
接受日：2026 年 3 月 6 日

