

第二章 文獻探討

在文獻探討這一章中，將先從領導理論觀點出發，討論領導理論的發展脈絡。繼之，我將討論性別觀點與女性教育領導者的研究，以及幼兒園領導者的研究，並從性別觀點加以評析。

第一節 領導理論

有關領導的看法，在不同的世代有不同的意義，早期對領導者的期待是一種英明的領導，領導者具有成功的領導特質與行為，但是在多元後現代的潮流下，英雄或領袖領導的神話似乎也在破滅瓦解中。檢視領導理論的發展途徑，可以清楚的看出從對領導者特質的分析，以及領導行為的表現，再到領導情境因素，以及後來陸續延伸出來不同價值核心的領導發展脈絡（詳見圖 2-1），以下將針對傳統領導理論以及現代領導理論做介紹。

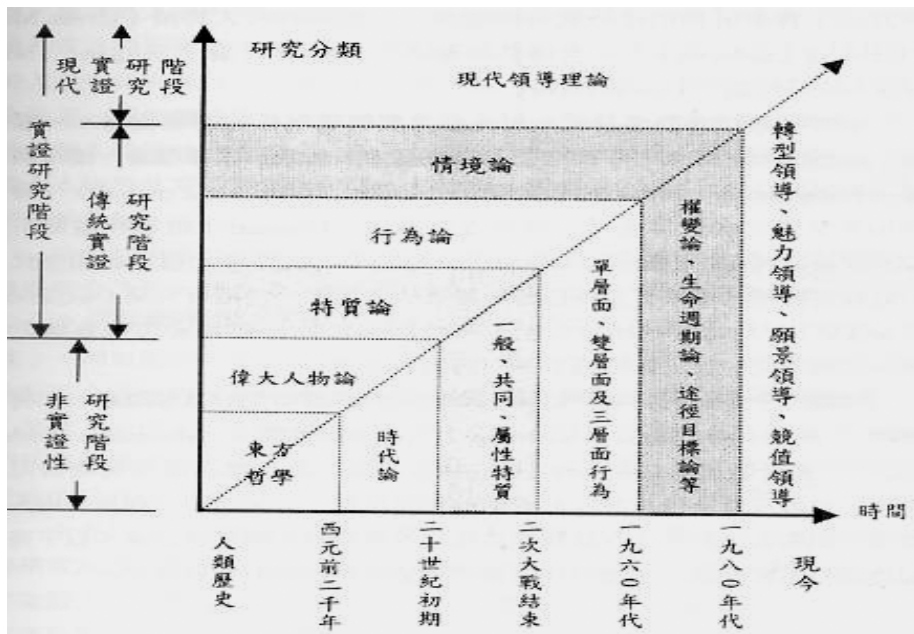


圖 2-1 領導研究之發展脈絡分析圖

資料來源：出自蔡培村、武文瑛（2004：89）。

壹、傳統的領導理論

傳統的領導理論包括二個時期，一是非科學實證的領導，二是科學實證的領導。

一、非科學實證的領導

在進入科學實證研究之前，西方對於領導的討論多從歷史或哲學研究的範疇出發，針對傳記中的主要人物來解釋整個時期或某一重要事件。在此時期，以「大人物領導論」以及「時代精神論」為主要代表論述。

（一）大人物領導論

大人物領導論（Great Man Theory of Leadership）認為歷史是大人物所創造出來的，國家主要的事務由領導者（大人物）所決定，而大人物天生就具有一些成功領導者的特質，這些特質促使他們能達成目標，所以要了解歷史，就必須先從這些大人物著手，了解這些人與其他人不同之處，頗有「英雄造時勢」的意味，而這個理論在 1950 年以前，一直是引導西方領導理論的主流。

然而，這個理論逐漸沒落，也有其因。羅虞村（1999）指出，大人物理論風行兩世紀之後沒落的原因，一是其探究途徑帶有濃厚的道德價值判斷，領導者亦經常有神秘的色彩；二是其主張以人格特質解釋領導或社會現象，但這些並無法單獨解釋複雜的社會樣貌。Burlingame 也認為：「大人物論的支持者對於造成大人物的原因是什麼，未加以解釋，也未予以正確的描述，他們並未提出解釋大人物的嚴格標準。」（引自蔡保田，1987）而或許這就是大人物領導論之所以沒落的原因。

（二）時代精神論

大人物領導論主張的是成功的領導者有其先天的特質，但是也有一些人提出不同的觀點，他們認為領導者並非天生的，而是時勢所造成，就是所謂的「時代精神論」，而這也被視為是對大人物領導論的反動。

時代精神論（Zeitgeist Theory）主張領導者是歷史、時代精神與當時環境的產物，所以即使有好的領導者特質，可是缺乏情境的相互影響，很難成就出好的領

導人，時代精神論可以說是「時勢造英雄」的最佳寫照（張瑞村，2002）。

時代精神論雖然已經提出情境的因素影響領導這樣的概念，但是卻也不免落入如大人物領導論相同的現象，即以單一要素來解釋領導，然而，不可否認的，這些現在看來幾已淪為歷史的陳述，對於後來的領導看法，亦產生了引導性的作用。

二、科學實證的領導

科學實證領導的研究可分為三個時期，一是特質論時期（trait period），約從1910年到第二次世界大戰；二是行為論時期（behavior period），約從第二次世界大戰到1960年左右；三是權變論時期（contingency period），從1960年代至今。

（一）領導的特質論

特質論主張偉大或成功的領導者都具有某些特質，是「大人物領導論」的延伸。特質論的產生是領導研究邁入科學實證研究的開端，研究方法從哲學與歷史的論述進而到運用科學實證的方法，以求取其客觀性。特質論的基本假定包括以下幾點，第一，一個成功的領導者一定具有與不成功領導者不同的人格特質；第二，領導特質不一定會導向所期望的領導行為；第三，理想的領導人格特質可以利用科學方法來發掘，並作為選拔與培養人才的參考；第四，領導特質要有適合發揮的工作情境，才能顯現其效能。而主要使用的方法包括觀察領導者在團體情境中的行為、標準化測驗測量人格與智力、由夥伴以提名、問卷、投票、社會測量等來做選擇、或就已居於領導職務中者予以選拔等（蔡培村、武文瑛，2004：94）。

在特質論方面的研究相當多，研究對象從軍隊領導者、一般組織領導者、兒童領導者、學校校長、學生領導者、政治人物都有，所發現的領導者特質也不盡相同。Mann（1959）分析從1900年到1957年共164篇有關領導特質的相關研究，歸納出七項領導特質：智力、適應力、內外向、支配性、男性氣概（masculinity）或女性優柔（femininity）、保守性（conservatism）、人際敏感性（interpersonal sensitivity）等（引自羅虞村，1999）。

R. M. Stogdill 也於 1974 年，針對領導特質的研究文獻進行分析，歸納出十三項領導者的特質與九項領導者的能力，十三項領導特質包括：支配性 (dominant)、獨立性 (dependable)、活力 (energetic)、野心與成就導向 (ambitions)、對環境的適應力 (adaptable to situations)、對社會環境的警覺力 (alert to social environment)、堅毅 (persistent)、自信 (self-confident)、壓力承受度 (tolerant of stress)、責任的承擔 (willing to assume responsibility)、果斷力 (assertive)、合作力 (cooperative)、決策力 (decisive)。九項能力則包括：聰穎 (clever)、語言流暢性 (fluent in speaking)、有關團體任務的知識 (knowledgeable)、組織行政力 (organized administrative ability)、說服力 (persuasive)、社會技巧 (socially skilled)、創造力 (creative)、概念技能 (conceptually skilled)、交際技巧 (diplomatic and tactful) 等。

從 Mann (1959) 以及 Stogdill (1974) 的研究可以發現，有關領導者的特質，不同的研究有不同的發現，雖然 Stogdill 從二百多篇的研究中歸納出共通的領導特質，但是到底哪些特質才是一位成功領導者應具備的，似乎也莫衷一是。秦夢群 (2004) 認為，特質論者始終無法提出一組特別的變數來描述成功領導者，原因是：1、不同的情境有不同的領導特徵，很難斷定何者才是好的領導特質；2、特質論常產生自相矛盾的結論；3、用人格測驗所測出的人格特徵，不能正確的對領導者的行為做有效的預測；4、研究均是針對成功的領導者，並未對失敗者加以研究，特質導致成功的因果很難成立。

綜覽特質論相關研究也可以發現，特質論對於領導特質的定義差異太大，對於什麼是成功或是重要的領導特質看法太過主觀，反倒使什麼是好的領導特質的定義更加模糊，例如有的研究者認為野心與創新是重要的特質，可是另一位研究者可能認為是勇敢與自信。此外，特質論未將情境因素考量進來，也是一大缺失，因為一個領導者在 A 情境是好的領導者，但是換了一個情境就不一定了。同時，特質論並未說明領導者的領導特質如何影響部屬，也無法證明有成功特質的領導者其表現比所謂不成功者差。更重要的是，特質論顯現的是一種被動宿命的狀態，因為若領導來自特質因素，並無法藉由訓練而改變，因此，對於領導的訓練與發展，並無實質的助益，舉凡這些都是特質論的弱點。

（二）領導的行為理論

特質論在領導研究初期提供了一個所謂成功的領導者的樣貌與特質，但這些畢竟較傾向對領導者內隱人格特徵的探究，忽略外顯行為的重要性。因此，有一派學者開始強調領導者的外顯行為，即研究領導者的實際行為，並將領導者行為的不同層面結合成不同的領導方式，部分研究則更進一步探索領導者行為與組織效能之關係。

1、單層面領導行為論

單層面的領導行為，通常是將領導分成幾個清楚的領導類型，但這幾個領導類型通常不具有連續性。愛荷華大學的心理學家 Lewin、Lippett、White 於 1938 年將領導行為分為權威型(autocratic)、民主型(democratic)、與放任型(laissez-faire) (引自 Owens, 1981)。權威型的領導是一人獨攬大權，部屬只能絕對的服從；民主型的領導關心、尊重部屬，結合共同的智慧與對團體的向心力，以達成團體的目標；放任型的領導是領導者不把持權力，也不負起管理領導責任，與部屬之間溝通與互動極少。

Likert (1967) 提出「時間延遲理論」(Time-Lag Theory)，指出有時強勢的領導在表面上看來是成功的，但是隨著時間的增加，會產生週期性的起落情形，而這對於組織中的人際品質會有所損壞。Likert 根據這個觀點，提出了四個連續性的領導方式，包括剝削權威式(exploitive authoritative)、仁慈權威式(venevolent authoritative)、商討民主式(consultative democratic)、參與民主式(participative democratic) 等(引自蔡培村、武文瑛，2004)。

Gibb (1969) 則以 McGregor 的 X 理論與 Y 理論出發，發展了「自衛領導型式」(defensive leadership styles) 與「自足領導型式」(self-adequate leadership styles) 二種類型。前者類似 McGregor 的 X 理論，認為人性本惡，部屬是懶散的，所以領導者需採取一定的手段，給予部屬壓力；後者則類似 McGregor 的 Y 理論，認為人性本善，相信部屬的態度與能力。

2、雙層面領導行為論

在雙層面的領導行為理論中，以俄亥俄州立大學（Ohio State University）所發展的「領導行為描述量表」（Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ）所發展出來的「倡導」（initiating）與「關懷」（consideration）兩個向度最常被提及。Hemphill 及其同僚於一九四九年最先提出一千八百個左右的項目來描述不同的領導者行為，這些項目又分為九大類，其中被成員同意的項目有一百五十個。Hemphill 與 Coons 復於 1950 年以這些項目發展出第一個 LBDQ，並於一九五七年修訂。同年，Halpin 與 Winer 對這一百五十個項目加以分析，結果產生了「關懷」與「倡導」二個因素（秦夢群，2004）。所謂關懷是指領導者對於員工的感覺能有所意識，並建立友誼、互信與溫暖氣氛的領導行為；而倡導則是指領導者能劃清與部屬的職責關係，確立組織的目標與類型、建立工作程序與溝通方法等層面的行為（吳清山，1996）。如果把兩者以高低區分，基本上可以構成四個象限，高倡導高關懷、高倡導低關懷、低倡導低關懷、低倡導高關懷。Halpin（1957）對於軍官領導者的研究，發現有效率的領導多落於「高倡導高關懷」。理論上來說，第三象限的高倡導與高關懷是最好的領導行為，實務上則是以高關懷低倡導最佳，因為太多指示可能影響員工潛能的發揮，若能適當的授權，員工會有較好的工作成效（蔡培村、武文瑛，2004：115）。

另外，美國芝加哥大學也曾對領導行為做研究，提出「律則」（nomothetic）與「個殊」（idiographic）的雙層面領導。所謂律則型的領導是指領導者特重機構的層級與規定，強制控制部屬的行為，是系統導向的；個殊型的領導是指重視部屬的需求與期望，較以人員為導向。這兩個領導行為交互作用之後，形成四種不同的領導，包括高個殊低律則、高個殊高律則、低個殊低律則以及低個殊高律則等。Willower（1960）採用此理論觀點研究校長的領導行為，發現屬個殊型的校長，較會將教師視為專業人員並予以尊重，屬律則型的校長則較無此傾向。

3、三層面領導行為論

Reddin (1970) 的三層面論是除了關係導向與任務導向，再發展出效能的第三個層面，而領導應該就這三個因素層面做全盤的考量。據此，Reddin 將領導方式分為四種方式：(1) 分離型 (separated)：低任務低關係；(2) 關係型 (related)：低任務高關係；(3) 盡職型 (dedicated)：高任務低關係；(4) 統合型 (integrated)：高任務高關係。

Reddin 認為，領導者效能係指領導者扮演角色的成功程度，而領導效能的高低，必須視領導者達成目標的情況而定，無法單從領導的行為加以判斷（引自吳清基、陳美玉、楊振昇、顏國樑，2000），而這又與情境因素有關。有哪些情境因素影響呢？Reddin 提出五項：(1) 組織的心理氣候、(2) 工作所用的技術、(3) 與上司的關係、(4) 與同事的關係、(5) 與部屬的關係（吳清山，1996）。

由於 Reddin 所提的理論模式考驗者與支持者都不多，因此理論的真實性亦令人質疑，且欲將情境與領導方式做搭配，提高領導者的效能，也沒有那麼容易，這也是 Reddin 的理論無法做更多推廣的原因。

然而行為論也有其缺失，Halpin (1957) 認為，不管情境脈絡為何，例如教育、商業、軍隊.....等，其成功領導者的行為在本質上應無差別，這種說法明顯忽略不同情境因素的影響。此外，關懷與倡導這兩個行為層面，是彼此分立而不相干的嗎？事實上，這兩個行為層面應該是不斷交互作用的，而當行為論過於強調外顯行為時，也不禁令人懷疑，外顯行為與內在思想之間是否必具有一致性？同時，許多行為論的研究都是以管理者的角度出發，而不是以領導者的角度來看，而這些都是領導行為理論易引發的討論與質疑。

Bryman (1992) 與 Yukl (1994) 也批評說，行為論並無法證明領導者的行為與成就結果有關，也沒有一種普同的領導行為是適用在每一個情境，所以也很難證明說有所謂的「最有效」的領導行為。此外，多數行為論的研究都指出「高--高形式 (high-high style)」的領導（即所謂高倡導高關懷）是最有效的，然而，即使大多數研究是這樣的結果，但是也不能斷定說這種形式就是最好的，因為不同的情境需要有不同的領導行為。

（三）領導的情境理論

在領導的權變理論上，有相當多學派，各有不同的立論，在此選擇較常見的幾種作介紹，包括 Fiedler 的權變理論、House 的途徑—目標理論、以及 Hersey 與 Blanchard 的情境領導理論。

1、Fiedler 權變理論

自從 Fiedler（1974）提出領導的權變模式之後，領導研究便從行為轉向權變探究，也將領導研究帶入一個新的里程碑。Fiedler 的權變模式認為，領導者的人格特徵或動機，會決定其領導方式，而個人屬性與情境屬性對領導效能均同等重要，且彼此具有交互作用的功能。換言之，個人屬性或情境屬性都不可能單獨解釋領導者效能的高低，而一個團體或組織是否能圓滿達成任務，端視領導者類型與情境是否做適當的配合而定，因此，領導者、情境與效能是權變模式的三個因素。

Fiedler（1974）進一步指出，領導者在各種人際情境中所表現的行為或所抱持的目標，受需求結構（need structure）的激發而產生，不同的領導者有不同的需求結構，Fiedler 即以需求結構來界定領導型態。原則上，有兩種需求可以激發領導者的行為，一是與他人維持良好關係的需求，二是達成任務的需求。領導者在領導的過程中，必會偏向其中一種需求，而這也決定了領導者是「關係導向」的領導，或是「任務導向」的領導。所謂「關係導向」的領導者是以維持良好的人際關係為主要需求，完成工作之需求為副；而「任務導向」是以圓滿達成任務為主要需求，而維持良好人際關係需求為副。

Fiedler 為了區別領導者的領導方式，發展出「最不被喜歡的共事者」量表（least preferred co-worker, LPC），量表中每題均用兩個極端相反的形容詞（例如從合作到不合作，從有效率到無效率等），由上級、部屬或領導者在八點量表中從一到八分圈選出自己最不喜歡的共事者的某些人格屬性（羅虞村，1999）。若作答者 LPC 總分低者，代表這類領導者會因任務的圓滿達成而滿足，屬於「任務導向」；若得分高者，表示領導者會因成功的人際關係得到滿足，屬於「關係導向」的領導者。

儘管 Fiedler 的權變理論被應用在許多研究中，也對整個領導研究有著極大的

貢獻，但是學者對於所設計量表的信效度，仍有著存疑（Korman, 1974），Robbins（1983）也直指 Feidler 權變理論中的情境變數不易測量，而領導者與員工的關係也很難斷定。Northouse（2001）也說，Feidler 的理論很難解釋為什麼有些領導在有些情境特別有效，雖然 Feidler 提出「黑箱」（black box）的說法企圖為自己未臻周延的理論辯駁，但是仍顯現其理論的不足。再者，LPC 本身的表面效度太差，在領導的測量上自然會產生誤差，而這些都是對 Feidler 理論的批評。

2、House 途徑--目標理論

House 認為，領導的有效性，視其領導者能否提高部屬的動機，以及部屬是否能接納與滿意。換句話說，若領導者能激發屬下動機，使屬下對領導者的滿意度提高，領導就會愈具效能，而領導者效能是領導者行為與情境因素交互作用的結果（House & Mitchell, 1974）。

House 的途徑—目標理論認為，領導者行為包括指示性的、成就取向的、支持性的、參與性的四種；情境因素包括部屬的特性及環境的壓力與需求兩方面；領導者效能包括部屬的工作滿足、部屬對領導者的接納程度及部屬的動機三方面。

和 Fiedler 的理論比較起來，House 認為領導者的領導方式可以改變，並與情境相配合，以提高效能，此觀點提高了權變領導的可能性。而其主張應使追隨者確知目標，以及達成目標之具體途徑，有助於組織任務之達成，是 House 理論中的優點。但是，因為 House 的理論考驗者不多，理論本身也未獲得多數人肯定，因此，途徑--目標理論推出至今尚無定論（羅虞村，1999）。

3、Hersey 與 Blanchard 的情境領導理論

Hersey 與 Blanchard（1977）的理論是在「關係導向」與「任務導向」之外，加入了被領導者的「成熟度」。所謂成熟度並不是指一般心理或生理的成熟水準，而是指組織成員在達成任務上的準備狀態，領導者不僅要評估個人的成熟水準，同時也要評估團體的成熟水準。成熟度包括「工作成熟度」與「心理成熟度」，依其程度的高低，配成四種領導風格，分別是告知式（高任務、低關係）、推銷式（高

任務、高關係)、參與式(低任務、高關係)、授權式(低任務、低關係)(Hersey & Blanchard, 1977)。情境領導理論主張，組織參與者之成熟水準可以隨時間而提高；當參與者的成熟水準低迷時，應多強調任務，少強調關係，反之，當參與者的成熟水準提高時，領導方式就可減少任務導向行為，增加關係導向行為。然而，由於情境論驗證的相關研究太少(大多是一些未經出版的博士論文)，也影響了理論的堅實度。也因為缺乏理論的支持，所以對於如何定義屬下的成熟度仍舊模糊不清，這是情境領導理論最被詬病的部分。

貳、現代的領導理論

一、互易領導與轉型領導

Burns (1978) 在《Leadership》一書中，提出兩種領導類型，包括互易領導 (transactional leadership) 與轉型領導 (transforming leadership)。互易領導是領導者與部屬之間的關係乃是基於價值的交換，此價值包括經濟的、政治的以及心理的性質，強調外在動機與需求。而轉型領導是指領導者與部屬以某一方式彼此提升動機及道德至更高的層次，強調較高層次的、內在動機與需求。

(一) 互易領導

互易領導是 Burns (1978) 所提出來的。所謂互易領導是指領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足部屬的需求，以達到部屬工作的目的。這種領導是基於價值的互換，算是一種「以物易物」的領導(張慶勳, 1997; Burns, 1978; Sergiovanni, 1990a)。

在互易領導的研究方面，Bass (1985) 的研究發現互易領導者具有「有條件的酬賞」(contingent reward) 以及「介入管理」(management-by-exception) 兩個層面的特徵。前者是指領導者與部屬清楚知道要獲得怎樣的酬賞，就必須完成某種程度的工作；而後者是指領導者對於偏離的法則與標準能適時的作修正，同時對於部屬的失敗給於負向的回饋，以符合給予部屬既定要求之標準(張慶勳, 1997: 47)

國內林合懋 (1995) 的研究發現，主管互易領導的行為可分為五個因素，分

別是「被動的例外管理」、「主動的例外管理」、「實質的後效酬賞—互惠」、「實質的後效酬賞—表揚禮遇」、「承諾的後效酬賞」等。而部屬認為主管最常見的互易領導方式是「主動的例外管理」。張慶勳（1996）的研究則是發現，學校校長兼採轉型領導與互易領導的策略，並權變運用之。

（二）轉型領導

轉型領導是指領導者和被領導者彼此喚起更高道德和動機層次的過程，領導者注意到被領導者的需求與動機，並試著幫助被領導者發揮其最大潛能。（Burns, 1978）。在轉型領導的研究方面，Bass（1985）認為，轉型領導者具有以下四個層面的內涵，包括具有領導魅力、鼓舞部屬的領導、智能的激勵、個別化的關懷等。Liontos（1993）訪談許多高中的教職員，以了解高中校長的領導，發現具轉型領導特質的校長包括五個主要層面：團隊工作、瞭解整個形貌、授權、創造組織成員所擁有的所有權、持續不斷的改進學校等。Leithwood、Tomlinson 和 Maxine 等人（1996：801-813）綜合分析了二十個轉型學校領導研究，探討適合學校組織的轉型領導面向，歸納出九個學校轉型領導的面向，包括：魅力/啓發/願景（charisma/inspiration/vision）、目標共識（goal consensus）、高度表現期望（high performance expectations）、個別化關懷、智性刺激、示範、權變獎勵、建立結構（structuring）及文化建立（culture building）。

國內從 1990 年之後，陸續有研究者將轉型領導的理論，應用在國內教育領導上，以了解在國內的適用性。張慶勳（1996）的研究綜合了 Bass（1985）及轉型領導的相關文獻後，針對國小校長的轉型與互易領導對學校組織文化特性與組織效能之影響進行研究，研究對象為 31 位國小校長以及 927 位教師，採用問卷調查以及訪談方法，研究結果將轉型領導分成願景、魅力、激勵、智能激發與關懷五個層面。濮世緯（2003）透過問卷調查研究國小校長轉型領導、學校文化取向與學校創新經營的關係，結果發現，國小校長最注重的轉型領導層面以「激勵共同願景」最高，其次是「願景與承諾」以及「尊重信任」。

轉型領導雖然成為近代領導理論的後起之秀，但是，Day（2000）認為，目前

所建構的轉型領導，並無法保證這些領導者是所謂的優秀領導人，所以他提出了超越轉型領導的概念。Day (2000) 針對 12 位在領導方面表現優異，且受同僚肯定的校長，進行 360 度深入的研究 (360-degree study)，結果發現，這些學校成員在描述成功校長時相當一致，他們認為成功校長均表現出受價值導引、以人員為中心、成就取向、勇敢面對內部外部問題、有能力管理多項具持續性的壓力與兩難問題。以上這些特質，Day 認為已經超越轉型領導。但是林明地 (2002) 認為，其與 Leithwood 等人 (1996) 所提的轉型領導特質仍有相似與相異之處。相似之處，例如「價值導引」與「願景」相似，「以人員為中心」則與「個別化關懷」相關，而「成就取向」與「智性刺激」、「目標共識」、「高度表現期望」相類似；但是 Day (2000: 251) 所提的「勇敢面對內部外部問題」、「有能力管理多項具持續性的壓力與兩難問題」則是轉型學校領導未出現的。然而，轉型領導也有限制，因為領導內涵的涵蓋面太廣，造成領導概念的定義較不明確 (Northouse, 2001)。

不過，和先前的領導理論相較，轉型領導已經具有性別的觀點。Rosener (1990) 認為，轉型領導係屬於「女性的」(feminine) 的觀點，傳統上被認為是缺乏效能，但是卻與女性連結在一起的特質，如直覺、鼓勵參與，都開始被認為是可取的 (引自潘慧玲、梁文蕤、陳宜宣，2000)，而轉型領導也成為之後新進領導理論的根基。

轉型與互易領導理論在國內教育領導研究的運用非常多，蔡培村與武文瑛 (2004) 整理了從 1995~2002 有關轉型領導與互易領導的教育研究後，歸納了幾個研究發展的趨勢與現象。一，研究結合了質與量的方法，如問卷調查、個案研究與訪談；二，轉型領導運用到學校可以提高學生學習與教師教學成效，促進學校變革；三，轉型領導比互易領導更具效能；四，企業主管在轉型領導的表現優於學校校長。而我在閱讀文獻的過程中也發現，國內教育領導研究的理論觀點，偏好使用轉型領導觀點多於互易領導，這可能是因為學校場域強調關懷與服務的特性，轉型領導注重以激勵的策略來滿足部屬內在的心理與外在的實體需求，正好符應學校教育中的氛圍。另一個原因可能是因為教師本身屬於公務系統，所有薪資福利均固定，互易領導在實施的範圍容易受限，所以校長強調以轉型領導以激發老師士氣。

二、其他新近領導理論

新近的領導理論主要還是受到轉型領導與互易領導的影響，發展出包括了願景領導、催化領導、道德領導、僕人領導、第五級領導、魅力領導、真誠領導、倫理領導、隱涵領導、以及應用混沌理論的領導等。而由於近年來許多的教育領導研究也採用了新近的領導理論作為研究探究的觀點，因此以下將簡略介紹。

（一）願景領導

Block（1987）認為願景是一個所要達到的意象，是個人或組織獨特的理想，包括對現狀不滿的知覺，是一種行動的催化劑，反應組織或個人的價值觀。願景的本質是幫助組織適應外在環境的改變，達到理想目標的過程，同時也是一起工作的夥伴關係。Lashway（1997）指出願景的作用是在建立理想與現實間的張力，所以領導的重點是在形成願景、推展願景與催化願景的過程。而願景的形成，無關乎誰提出的願景，只要願景能被接受即可。同時，領導者在推展願景時，應採逐步方式，並建立一種變革的組織氣氛與文化。

願景領導（visionary leadership）不只用於大的組織團體，也有應用於教師班級領導的研究中。鄭瑞銀（2004）以願景領導的概念，透過觀察方式研究一個國中班級的經營，結果發現，班級老師採用願景領導，對於學生的學習動力、人際關係、合作態度等都有正面的影響。綜上所述，願景領導主要是領導者建立共同的價值、信念與目標，引領組織成員的工作方向、凝聚團體共識，促進組織的永恆發展。

（二）催化領導

所謂「催化」是指領導者以有效的策略，激發成員堅強的信念，主動積極的達成組織任務（蔡培村、武文瑛，2004）。所以催化領導（facilitative leadership）是一種強調共同合作和授權的領導方式，目的在增進成員的自我調適、解決問題與改進工作成效（Conley & Goldman, 1994）。Conley 與 Goldman（1994）進一步指出，催化領導就是領導者克服資源限制，建立團隊，提供回饋、協調與衝突管理的歷程。領導者有責為組織成員創造有效的工作環境，避免緊張對立，而領導

者也須先評估自己的領導風格，放慢催化腳步，以了解組織內的互動關係與問題。

（三）道德領導

道德領導（moral leadership）的產生是經由 Burns（1978）的轉型領導的概念而來，主要是領導者的正義感、忠誠感與義務感，能夠對成員耳濡目染，最終達到身教的境界。Sergiovanni（1992）在所著的《道德領導—進入學校改革的核心》一書中提出，道德領導處於領導之「心的層次」，是學校的領導者根據道德權威，利用各種領導的替代物（substitutes for leadership），激發人性的潛質，使部屬成爲追隨者，進而共同建立德性學校（virtuous school）的一種領導方式。道德領導的基本理念有三，一、領導行爲的產生是出於彼此真誠對待而非權力關係；二、從屬者是立於主動的地位有回應領導者提議的自由；三是領導者對從屬者的需求和價值有其堅定的承諾和保障（林明地、楊振昇、江芳盛譯，2000）。

顏童文（2001）以問卷調查和訪談，研究中四縣市國小校長的道德領導，結果發現校長和教師對於實施道德領導的滿意程度都很高，也就是說，道德領導是領導者與從屬者都滿意的領導方式。

（四）僕人領導

僕人領導（servant leadership）認爲最偉大的領導便是侍奉、犧牲與給予。如果領導者能像僕人一般全心伺候被領導者，關心他們所需要的，解決他們的困難，戮力達成他們的要求，這種服務式的領導是最有效率的。僕人領導的概念來自聖經中的概念，耶穌說：「你們當中誰要做大人物，誰就得作你們的僕人；誰要居首，誰就得要做大眾的奴僕」（馬太福音二十章二十七節），不過這抽象的描述到 1970 年才被 Greenleaf 具體化，他認爲服務重於領導，這是一種將他人需求與利益置於個人之上的領導（Greenleaf, 1977）

Spears（2002）提出僕人領導的十個特徵，包括傾聽（listening）、同理（sympathy）、治療（healing）、覺察（awareness）、說服（persuasion）、概念化（conceptualization）、遠見（foresight）、服侍（stewardship）、成長的承諾

(commitment to the growth)，以及建立社群 (building community) 等。Hunter 則以僕人領導的觀點，以一個倒三角形來說明領導的模式圖，其特質從上到下依序為領導、威信、犧牲奉獻、愛、決心等 (張沛文譯，2001)。

綜合文獻與研究，蔡培村、武文瑛 (2004：180-181) 認為，僕人領導的真義在於，一、滿足人們在生理、關懷與愛、成長與發展，以及價值觀與信念的增能滿足，也就是循 Maslow 的需求層次論拾級而上；二、領導者必須時常反省，探詢自我內在生命的價值，藉由成員集體思考的力量驅策組織目標的達成；三、領導者應用說服與影響力等柔性策略，藉由內化部屬的真誠追隨情感，轉化對領導者景從的動力。

(五) 第五級領導

「第五級領導」是近年來在領導觀點上相當熱門的一個話題。Collins 帶領了一群專業研究團隊，歷時五年，深入了解十一家公司如何從優秀到卓越。Collins 與其研究團隊將領導能力分為五個層級：第一級是有高度才幹的個人；第二級是有所貢獻的團隊成員；第三級是升任愉快的經理人；第四級是有效能的領導者；最高層則是第五級領導人 (齊若蘭譯，2002)，詳見圖 2-2。



圖 2-2 領導的五個層級

資料來源：出自齊若蘭譯（2002：58）。

Collins 發現，這些領導人具有謙沖為懷的個性，和專業堅持的意志力，他們表現出雄心勃勃，但他們不是為了自己，是為了公司。在順境時，第五級領導人會往窗外看，把功勞歸於自己以外的其他因素或是好運，當遇到逆境時，他們會照鏡子，反省自己該負的責任，絕不把一切歸咎於運氣不好，Collins 將這種領導人稱為「第五級領導人」（齊若蘭譯，2002：77）。

目前有關第五級領導的概念尚未見應用於學校領導中，未來需要更多資料以了解卓越學校的領導人是否也具備此特質。

（六）魅力領導

魅力（charisma）有兩種意涵，一是一種獨特且具吸引力的人格特質；二是指聖靈所賦予有關治療或預言的獨特靈力，此名詞又被用以表示領導特質，是一種

「似神一般」的特質。

House 提出八項指標，用來決定魅力領導的程度（林天佑等，2003）包括：被領導者對領導者理念正確性信仰的程度、被領導者與領導者理念相似的程度、被領導者毫無疑問的接受領導的程度、被領導者對領導者的情感、被領導者願意服從領導者的程度、被領導者對組織任務在情感上涉入的程度、被領導者之成就目標增高的程度、被領導者相信能夠貢獻群體任務成功的程度等。

Bass（1988）根據 House 的想法做了延伸，他認為魅力領導者很清楚自己的非口語行為，對自己有信心、對被領導者的情感與需求有清楚的洞察力、被領導者信任且尊重領導者。魅力領導的研究觀點，某一部分像特質論，某部分則近似情境論，另一些則近似於情境與特質的交互影響。

（七）真誠領導

George 提出真誠領導（authentic leadership）的概念，他認為真正的領導人衷心希望藉由領導來服務他人，他們最看重的是透過領導讓部屬產生改變，而不是透過領導獵取權力、金錢或名譽，而聖潔的心靈、悲天憫人的熱情、精闢的見解，則是支持的力量（陳景蔚、鄭新嘉譯，2004：49）。真正的領導人除了善用天賦，更知道承認短處，並努力克服，他們善於建立人際關係，使眾人真心追隨，其高度自律，當所堅持的原則遭到質疑，絕不輕言妥協。George 提出五項真正領導人應有的特質，包括了解自己領導的目的、創建穩固的價值、用心領導、建立良好的人際關係以及展現高度的自律等，而領導是一種真誠，不是一種風格。

（八）倫理領導

Ciulla（1998）認為，領導並不是指一個人或是一種職位，領導是一種基於信任、義務、承諾、情感和共享的願景之上，是複雜的人際道德關係，倫理本身就是領導的核心。而倫理領導（ethical leadership）指的是以領導者的倫理行為，作為帶領組織面對未來的核心價值信念，是一種反應社會的改變，符合成員所需要的領導型式，精髓在於領導者在決策過程中堅持考量倫理內涵，並不同於只發揮

角色任務的領導方式，而且具有願景的實現、容許錯誤、鼓勵回饋、歡迎異議、樂觀積極、希望忠誠等面向（Hudson, 1997）。

校長如何展現倫理領導於學校行政中呢？蔡進雄（2003）指出幾個方法，包括與師生共創學校願景、善盡校長職責，並具有教育使命感、校長以身作則，作為師生楷模、培養正直的人格特質、運用授權賦能領導，開發部屬潛能、善用權力發揮影響力、統整利害關係人的觀點、培養反省批判能力、堅持教育理想，抗拒外界不當的壓力等。

（九）隱涵領導

Ogawa 和 Pederson（1987）認為，隱涵領導（implicit leadership）是一種存在於個人心中的非正式概念，也可以算是一種外顯的紮根理論（explicit grounded theories）。隱涵領導包含了人格特質、認知類型、工作資歷、情境因素與文化價值觀等，一位隱涵領導的領導者，除了要有理念與專業外，也應多關懷部屬，並與部屬建立良好的關係，以提升領導品質。

近年來也有一些研究者將隱涵領導應用於學校領導研究上。施妙旻（1995）以台北地區國小校長為對象，採問卷調查，研究其隱涵領導理論與領導行為之間的關係。結果發現，校長的隱涵領導與倡導行為確有相關存在，而國小校長較重視的特質依序為知識、能力、親和力、信念、品德、包容、責任與健康。陳麗如（2000）也是以國小校長為對象，採問卷調查方式，探討國小校長與教師對領導行為的知覺，結果發現，教師對校長的領導行為知覺，並不會因為背景變項的差異對校長的領導知覺有所不同，其對校長的領導行為的知覺會受到預存於心中的領導概念所影響，也就是隱涵領導理論存在於教育人員心中。

（十）應用混沌理論之領導

許多混沌理論的研究學者指出，大自然的混沌系統遠超過人類所能預測和控制的範圍，我們應該從混沌的概念去發掘生命中豐富的細微差異，與混沌共存，並跳出刻板模式的限制（陳木金，2002：5）。Curtis（1990）強調混沌理論或多或

少隱含著雜亂隨機 (randomness) 的意思，混沌現象包括兩個觀點，一是混沌是規律秩序的預兆，二是混沌強調存於雜亂現象之內潛藏的規律秩序結構。而當我們把混沌的概念應用到許多領域時，會比前一種觀點產生更美好的結果 (Wertheimer & Zinga, 1997)。

Griffiths、Hart 和 Blair (1991) 為文指出，混沌理論應該可以應用在學校行政上，他們認為混沌理論可以統整過去學校行政研究的其他領域，並從七個向度來討論，包括蝴蝶效應、混亂起源、驅散結構、隨機龐雜震撼、奇異吸子、迴路遞移對稱、回饋機制。陳木金 (1999a) 也指出，學校行政組織和環境之互動的各種現象與潛藏秩序結構，可以用混沌現象之觀點來說明其啓示。吳春助 (2001) 歸納混沌現象的研究指出，國小校長之蝴蝶效應敏銳度、混亂起源敏銳度、驅散結構敏銳度、隨機龐雜震撼敏銳度、奇異吸子敏銳度、迴路遞移對稱敏銳度、回饋機制敏銳度等愈佳，則推校長學校行政混沌現象敏銳度的力量愈強。此發現也驗證國小校長的學校行政混沌現象敏銳度與學校組織文化塑造間有互動影響的關係存在。

從以上領導理論的觀點及其轉變可以發現，早期的領導理論著重在探討個體與領導之間的關係，例如個人的人格特質如何影響領導的行為，之後轉而將領導的行為做分類，並進而考量到外在的因素，如被領導者特質如何與領導之間產生互動，以決定領導者的行為等。這些領導理論普遍應用在不同的領導情境中，學校情境中的領導研究亦不例外。然而，是否所有的領導理論都適用於學校情境中，則需要考量。李安明 (2003: 64) 解析了二十世紀末學校領導理論的發展時就提醒說，這些周延與富前瞻性的領導理論雖然可以用來擴大學校領導思維，但是因為其理論根基多來自「學校以外的情境」所發展出來的，學校領導者可能因為無法體會其發展的歷程，而忽略掉這些領導的概念與策略。這樣的提醒或許也值得我們思考目前教育領導研究中所使用的領導理論，是否完全適合教育領導的問題，尤其以女性領導來看，女性經驗因為個人的影響與社會文化的建構而有其特殊性，若只是以一般領導理論加以闡述，恐怕無法完全解釋女性在面對領導時的作為與風格，而這也是我們在研究女性主管的領導時要更加謹慎的部分。

第二節 性別觀點與女性教育領導者之研究

在這一節當中，我將從性別觀點開始論述，然後針對女性教育領導者之研究加以介紹與評析。

壹、性別觀點

對於性別的看法，早期傾向將男女性分為不相干的兩極，之後慢慢意識到性別是一種複雜、多面向的概念（Korabik, 1999）。受到女性主義思潮的衝擊，性別的觀點也隨之改變。女性主義視性別是一種社會建構，而不只是生物性別而已，同時以往相關的發展理論排除了女性的經驗，女性主義則試圖讓大家看到女性的價值。

受到女性思潮的影響，女性的聲音也開始受到關注，並透過一些系統的方法，來研究女性的想法（McIntosh, 1983）。Schmuck(1996)回顧了教育行政文獻，歸納出四個知識發展的觀點，說明女性在這些研究中的位置。分別是排他觀(exclusionary perspective)、自由平等觀(liberal-egalitarian perspective)、轉型--本質觀(transformative-essentialist perspective)、社會建構觀(social construction gender perspective)。

所謂排他觀是指早期的研究並不把性別當作一個主要考量的因素，就如同Gross 與 Trask（1976）所說的，多數研究組織的研究者通常都忽略了組織中的成員是有性別的。而所有領導理論均來自男性經驗，然而這些經驗卻不見得與女性的經驗相同，教育專業中所有的標準與規範都以男性領導者為主，Schmuck（1996:347）就說「女人在教育行政中經常是內在的外在者」(Women in educational administration are often “outsiders within”.)，也就是說，女性雖然身處組織當中的要職，但是她們卻經常因為性別因素有被邊緣化的感受，而女性在教育領導的研究中也經常是被忽略的，女性的聲音在這些研究當中是隱而未見的。

自由平等觀點則強調應尊重個體的自由、責任與權利，機構有責任去除晉升的阻礙，讓每個人不因其性別或種族，都有同等的機會，所以，女性也應該和男性一樣，在組織中享有同等的權利。此觀點也讓我們開始注意到在我們在所處的

社會中，性別、種族等都具有某種社會意義，而 1970 到 1980 年代中有關女性教育領導者的研究多半持此觀點，研究的對象以卓越優秀的女性為主，以了解她們成功的領導經驗。Schmuck (1996) 認為，雖然自由平等觀降低了對性別上的區隔，改革了性別偏見的課程，被晉升的女性也相對的增加，但是其只關心女性在機會的獲取比例上是否增加，卻忽略了社會對性別建構的意義。也就是說，女性雖然表面上看起來比以往有更多機會，但是社會對待女性的態度與觀點卻仍未改變，所以女性即使有機會成為領導者或重要的一員，她仍必須改變自己接受現狀，以適應男性社會中的權力關係。

不同於自由平等觀將性別視為中立的概念，女性應與男性一樣獲得同等重視與權益，轉型本質觀接受性別差異的概念，認為女性本質與男性不同，而以往的研究只著重在男性經驗，轉型本質觀則強調珍惜女性特質，同時認為女性特質優於男性。但是，轉型本質觀過度從女性心理角度出發，而未解釋社會對於型塑女性特質的影響，反倒成為轉型本質觀的限制。

社會建構觀點強調性別角色的建構是從社會而來，這和先前看重不同性別特質的想法不同，而這也開啓了教育研究新的視野，女性領導特質不再是重點，而是探討女性在社會結構中所面臨的困境，例如傳統對於女性的生涯期待、社會和組織文化如何看待女性主管、以及女性的處境等。

Schmuck (1996) 對以上四種觀點的論述是回顧了教育行政研究的文獻所得的結果，而潘慧玲等人 (2000) 則指出教育學者受到女性主義思潮的影響，對於領導的相關論述也出現了兩個不同的研究取徑。一是珍視女性特質，以女性為探究的主體，瞭解女性領導者的個殊經驗；二是以社會建構的觀點來解析性別與領導，強調個體因應情境建構不同的性別角色。

一、本質論的觀點

在男性主流的觀點下，社會普遍存在男性領導優於女性領導的刻板印象與迷思，然而，本質論的觀點則是珍惜女性特質，以女性為主體，探討個別性的經驗。例如 Gilligan (1982) 的關懷道德取向以及 Belenky、Clinchy、Golderberger 與 Tarule (1986) 所提的連結式認知，都是試圖站在女人的立場，探究女人的特質，若以

女性主義觀點來看，是屬於文化女性主義。不同於一般的道德發展，Gilligan 從關懷的角度出發，試圖從另一個視野來解釋女性不同的經驗。她發現，由於性別養成經驗不同，因此女人看重責任，關懷心強；男人則看重權利，正義感重。男女性不同的經驗，也影響了他們的自我概念，造成男生較多以客觀、分離、理性的方式來詮釋人我關係，而女性則多以關係、依附、情感的方式來看待人我關係，因此男性與女性的道德觀與自我觀也迥然不同，在以強調客觀的、理性的主流社會價值下，女性經驗被認為是較低層次的，因此，若以男性的經驗來推斷女性經驗，對女性而言，勢必產生不利結果。

Belenky 等人（1986）應用 Gilligan（1982）的概念，在訪談了 135 位來自不同背景的婦女之後，將婦女認知的觀點歸為五種知識論類型：靜默（silence）、接受性知識（received knowledge）、主觀性知識（subjective knowledge）、程序性知識（procedural knowledge）與建構性知識（constructed knowledge），Belenky 等人認為女性在一種連結式的環境中學得最好，最能認知到自己擁有建構知識的能力（潘慧玲，1999b），這和主流形式的抽象、理性的知識學習方式顯然不太一樣，而這也顯現男女的性別差異。

Gilligan 以及 Belenky 等人對於女性的發展有了不同面向的詮釋方式，她們珍視女性特質的想法，也影響了領導方面的研究，自此，女性開始現身於領導的研究中。Helgesen（1990）的研究針對四位女性領導人，使用日誌式的研究，強調敘事的方式，發現女性的領導是以網狀的概念，從組織中心往外擴散，建立一個蜘蛛網，以形成相互連結的組織團隊。Regan 與 Brooks（1995）認為，從一個女性主義者的觀點出發，有助於學校領導知識的建構。她們提出了五項女性領導的領導特質，包括合作、關懷、勇氣、直覺、願景等，這五項特質是相輔相成的、相互為用的，如果強加自己的願景在他人身上，就是違反關懷與合作的關係。D. M. Smith（1997）則試圖建立一個融合男女特質的領導理論，建議採取陰陽同體（androgynous）的領導風格，並珍視多元化的思考與技能。她從女性主義觀點來看女性領導，並發現女性領導有以下幾個明顯的特質，包括參與式的結構、分享權力、資訊與技能的分享、衝突管理、合作的工作環境等。

Hyder (1992) 回顧男性與女性的領導，發現男女性在領導上沒有差異，既然沒有差異，表示男性領導優於女性領導的結論是不成立的，但是 Hyder 也認為，或許在往後幾十年內，男性與女性領導者會產生明顯的差異，因為在過去女性必須複製男性領導的方式才有可能坐上高位，而當女性領導者數量逐漸增加之後，女性將能更自在的去發展自己的領導風格。從女性領導者的研究發現，過去以男性領導經驗為人類主要經驗的現象，在女性領導研究結果不斷出現之後，女性獨特的領導方式與有效能的領導，也讓女性領導的經驗逐漸受到重視。Schmuck (1996) 認為，本質論過度以心理角度來看社會現象，輕忽了社會對性別的建構，同時把女性的經驗以一種普同的價值來看待，忽略了女性的個別差異。而過於強調女性特質的論點，無意中也會強化了女性特質與領導之間的關聯性，反倒使女性更陷於一種不利的位置。

二、社會建構的觀點：

社會建構的觀點主要來自對本質論的擔憂。Schmuck (1996:352) 對於本質論提出了三個主要的批評：(一) 過度以心理學的觀點來看複雜的社會現象，忽略了社會建構對性別的影響；(二) 將女性視為一個普遍的類別，而忽略了個別性的差異；(三) 本質論會更強化了學校中男女的傳統角色。而 Blackmore (1999) 也提醒，過於強調女性特質，對於發展女性主義觀點的教育領導，反而會產生潛在的限制。

社會建構的觀點，讓一般人對於性別差異乃起因於生理上的差異，轉變到性別是透過社會建構而來的歸因，而這也對了解女性教育領導者提供了不同的視野。社會建構的觀點指出女性在學校組織中，因其少數與邊緣的位置，導致女性既是組織中的局內人，也是局外人的雙重矛盾。身為一個局內人，女性必須調適身為一位女性校長的角色、規範、行為，與表現出符合學校的期待，但是因為她們身為女性，不符合社會上對於校長應該是男性的期待，所以又成了局外人，因為屬下還是習慣接受男性領導者的權威，對於女性主管的權威充滿懷疑，所以女性領導者必須更辛苦的去找出領導的新方法，然而男主管卻從來不會有這樣的問

題發生 (Eagly & Johnson, 1990)。女性主管因為不符合社會對於主管應該是男性的期待，所以在他人眼中，她們變成了特殊的女人，就如 Dorothy Smith (1979) 所言，女性身處在組織中的「界外」(fault lines)，傳統對男女主管觀念的影響，讓她們在工作上經常產生矛盾的感覺。

McIntosh (1983) 提出「破裂的金字塔」(broken pyramid) 的隱喻，來說明男女兩性在人類文化中所扮演角色在本質上的不同，以至於兩性社會化與成長經驗也有所不同 (詳見圖 2-3)。

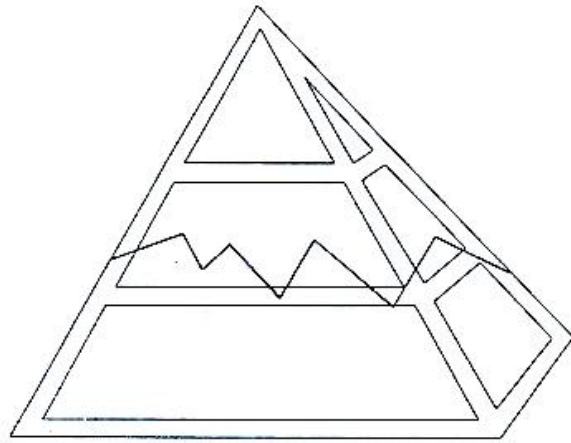


圖 2-3 破裂的金字塔

資料來源：Regan & Brooks, (1995:14)

所謂「破裂的金字塔」的文化隱喻是指人類社會組織結構呈現金字塔的形狀，而在金字塔的中心部位有一斷層橫越，分割了金字塔上下兩部分。在金字塔上方，人們所遵循的是「是與否」(yes or no) 的競爭模式，不是努力往金字塔頂端以獲得財富、地位與權力，便是成為失敗者。而金字塔的下端則是個「並/與」(both/and) 的世界，組織是水平的、是合作的，生活是循環的、重複的，關懷、滋養、關係與團體儀式的建立，便是在下層世界產生的，而女性就是生活在金字塔的下層世界。Regan 和 Brooks (1995) 認為直到最近幾年，女性才漸漸在職場上獲得肯定

與讚許，她們也才開始認定她們帶入職場的金字塔下層世界的價值，具有本質上的意義。破裂的金字塔除了傳達性別是經驗的一種類別外，也讓我們再次得知，男女兩性由於社會大環境的影響，塑造了不同個性與特質，也直接或間接影響到兩性對許多事物的看法，包括工作、職位、權力、家庭等。

社會建構的觀點讓我們得以體認到，社會中所建構的性別如何影響到我們的工作場域，這個視野也可以幫助我們了解女性領導者，並重新再建構對於女性領導者的看法 (Schmuck, 1996)。然而，如果性別是從社會建構而來，是否有什麼方法或解套方式，可以改善這樣的困境？Alcoff (1994) 以女性主義理論潮流中第三波後結構女性主義的觀點，提出了位置性 (positionality) 的概念，強調每一個人的位置開始於現存物質的、文化的、歷史的所處自我，女人之所以被定義並不是因為特定的一組特性，主要是女人所在的特定位置，而外在的環境也會決定其相對位置 (引自卯靜儒，2004：410)。後結構女性主義的觀點重視性別與其他壓迫系統的交錯作用，而這些交錯將影響個體如何建構知識、如何討論其經驗 (潘慧玲，1999a)。Kezar (2002) 的研究以 Alcoff 的位置理論 (positionality theory) 訪談了十二位學校領導者以及二十四位學校職員發現，對於領導的觀點，在不同的位置會有不同的信念，而領導者如何知覺其在組織中所處的位置，會影響其如何執行領導者的角色。

貳、女性教育領導者之研究

長期以來，西方男性白人菁英的經驗與觀點常被視為全人類的經驗，其他族群，包括女性、有色人種、工人階級等，則常被視為是次一等的，甚至是偏離正軌的 (潘慧玲，1999a)，男性領導者的組織領導行為也多被視為常模 (陳宜宣，2000)。而教育領導研究中所採用的領導觀點，也主要來自男性場域所發展出來的領導理論。若進一步以性別觀點來檢視這些領導理論的發展，可以發現在傳統的領導理論中，性別只是一個中性因素，其將男女兩性經驗視為相同的，所以男性的研究結果也可以類推到女性經驗。領導理論中的非科學實證領導以及科學實證領導都是以男性經驗為主軸，討論的都是男性經驗的領導。以領導行為論為例，

俄亥俄大學所發展的 LBDQ 問卷，所選的樣本都是本身即具優勢或有顯著地位的白人男性，並使用男性特有的語言來撰述，問卷的發展也未納入足夠的女性領導樣本，所得結果仍以男性為中心的思維模式。而 F. E. Fiedler 的權變理論也有類似狀況，Fiedler 所選擇的研究對象主要是男性，雖然樣本涵蓋了不同領域的領導者，但是都集中在商業、軍隊以及工廠的白人男性，女性在此理論中是被排除的。

早期西方的領導理論都是以實證研究的結果所發展出來，主要以男性領導經驗為主，缺乏女性領導者的樣本。然而，隨著女性教育領導者增加，既有的領導理論與典範過度著重在操控、量化與控制，這種方式對於了解女性心理與經驗並無實質的意義 (Carlson, 1972)，而以男流觀點為主的領導理論，也並不完全適用在女性領導經驗中，因為女性與男性有著不同的生活經驗與體驗，在一個以男性價值為主流價值的社會中，女性的聲音就容易被忽視。然而，這些領導經驗與理論是否完全適用現代女性領導者與日俱增的社會，確實值得深思。

在現代的領導理論中，Burns 的轉型領導可以說是較具有女性觀點的領導 (Rosener, 1990)。然而，Burns 雖然認知到領導的性別觀點，但是其卻是以一種「假置入」的方式來處理女性經驗，即理論上雖然涵蓋了女性經驗，但是仍將男性觀點視為規範、常模，女性經驗只是輔助，是特殊個案，如果以這樣的男性價值觀與方法論來解析女性的生活，將產生異化女性經驗的結果 (潘慧玲等，2000)。其他新近的領導理論，從理論的觀點仍然可以看出其知識論立場，例如魅力領導、催化領導、僕人領導、第五級領導等，都強調個人特質對領導的影響，比較偏向本質論的立場，其認為成功的領導者具有某些獨特且吸引人的特質。至於應用混沌理論的領導，以混沌的概念去解釋教育行政的複雜性，考量到外在環境與領導行為之間的建構，較傾向社會建構的觀點。而許多新近領導理論仍只是停留在觀點的層面，在教育行政的實證研究上仍較為缺乏，特別是女性領導者的領導經驗，更須透過性別的觀點以深切探究。

Belenky 等人(1986)認為，女性以一個不同於男性的觀點在看世界，而每天生活當中所遭遇的掙扎也不相同。Gilligan (1982)認為女性比男性更擅於表達、更敏感、更注重彼此的關係以及他人的需要，同時也強調人際之間的和諧與合作。

和男性相較，女性呈現許多不同的聲音，也會表現出不同的關注，她認為男性將他們與人之間的關係視為一種階層關係，而女性則視她們自己與其他人的關係是一張互動的網，她們認為生命是依賴在關係之上，所以維繫與他人之間的良好關係就相當重要。**Fisher** 也指出，女性對合作、和諧及關係這種支持的網路比較有興趣，她們將自己置身於友誼網路中，和其他人保持橫向的聯繫，並形成人際小圈圈，然後努力維持這種關係（莊安祺譯，2000）。女性不同的生活經驗造就了女性獨特的文化，先天與後天不同的標準與期待，也讓男女兩性在生活經驗上有不同的體驗，其行為方式、態度、或是獲取知識的方法也有所不同。

Bernard（1981）認為女性文化和男性文化本來就不同，兩性所經驗到的內容也不同，不能只從性別角色去相互等同。他提出一般人以兩種觀點來看待女性文化，第一種是將女性文化視為性別角色的產物，就像男性文化是男性角色產物一樣。這些文化元素包括儀式、角色、穿著習慣、手勢或肢體語言、溝通模式或參照團體等，而這些可見的特質或性別角色的執行會反覆出現在每天的生活中。另一個女性文化的觀點是認為其與男性文化截然不同，例如已被無形中劃分的不同性別的職業類型（護理界、教育界以女性居多）、不同性別的婚姻經驗、兩性所形成不同的規範或型式（**norms**）等，**Bernard** 認為應將女性文化視為女性世界的一部份，承認它的存在及運作與男性世界不同，如此才能對女性有更貼切的描述與了解。

女性在教育領導研究中的位置隨著對性別知識發展的觀點不同，而有不同階段的發展。**Shakeshaft**（1987）檢視女性領導的研究在早期行政研究中，是完全被忽略的，然後逐漸注意到對所謂「成功」女性領導者特質的研究，進而探討為什麼女性領導者如此之少，以及女性如何看待她們的經驗，並思考原先的領導理論要如何改變，才有辦法將女性的經驗包納進來。

台灣的教育領導研究數量相當多，但是其大多從領導理論出發，探討校長的領導風格或形式對於老師或學校的影響，至於校長性別或是性別本身對於領導造成什麼樣的影響，則較少探討。**潘慧玲**等人（2000）從女性主義觀點檢視台灣近十年（1989-1999年）教育領導碩博士論文，該文從三個面向切入，包括：一、論

文中呈現的是誰的聲音？女性的聲音是否適當的出現？如果沒有，是以何種方式被消音或扭曲？二、在考量性別因素時，是以何種立場進行探究？三、研究是否具有實踐的政治意圖等。研究以七十五篇論文為核心，分析結果發現，大多數的研究採用實證主義典範，量化研究最多，而研究者對於性別的關注多以男性觀點為中心，七十五篇論文中就有四十二篇為考量性別變項；另外二十九篇雖然納入性別，但是仍舊從男性觀點來闡釋性別的影響；而只有四篇是以女性為焦點的論文（李玉惠，1998；侯怡楓，1999；黃麗蓉，1996；蔡美儀，1992）。而張晉芬、謝小岑（2004）也發現，國內量化取向的論文也大多將性別作為眾多人口變項之一而已。從這樣的分析看來，國內教育領導研究對於女性經驗的探索，仍有很大的成長空間。

潘慧玲等人（2000）以及張晉芬、謝小岑（2004）都發現，國內大多數教育領導的研究都仍未考量到性別，也就是說研究者沒有考慮到領導者性別所可能產生的影響，有些研究即使將性別納入，但是也僅只是當作人口變項進行差異比較，至於真正以女性為焦點的教育領導研究最少，這類的論文主要以探討女性領導的特質與行為為主。可見目前教育行政領導的研究仍以男流觀點為主，尚未全面的察覺到性別與領導之間的關係。

然而，我再檢閱 1999 年至 2005 年的教育領導研究，發現短短六年時間，針對女性教育領導者的研究就有十九篇之多（王志中，2003；何麗香，2003；李莉莉，2003；林瑩，2002；林靜慧，2003；武曉霞，2002；洪瑞璇，2001；胡邦欣，2000；梁文蓁，2001；陳宜宣，2001；童鳳嬌，2004；黃美惠，2004；黃瑜鈞，2004；翟智怡，2001；劉淑媛，2002；劉鳳英，2000；蔡秀燕，2001；鄭茱月，2002；賴佳敏，2000；謝菊英，2002），可見女性領導在這幾年當中，相當受到研究者的青睞。

若以性別觀點加以檢視這十九篇研究，其中以女性校長或主任為主要研究對象，並採質性研究取向的共有十四篇之多（何麗香，2003；李莉莉，2003；林瑩，2002；林靜慧，2003；洪瑞璇，2001；胡邦欣，2000；梁文蓁，2001；陳宜宣，2001；童鳳嬌，2004；黃美惠，2004；翟智怡，2001；劉鳳英，2000；蔡秀燕，2001；鄭茱月，2002；賴佳敏，2000）。而這些研究都從女性校長或主任的經驗出發，探討

生涯發展歷程、領導風格、溝通行為、權力運用、生命故事、社區互動或公共關係等，而除了漢人女校長外，原住民女性校長的領導經驗也陸續受到關注，和 1999 年之前的女性教育領導研究相較，其探討的範疇顯然更大更廣。

以下將國內外女性教育主管的研究，分為女性領導者的領導、女性領導者的專業生涯與路徑、女性領導者的阻礙與困境三個部分的研究文獻加以探討。

一、女性教育領導者的領導研究

Owens 指出，大約從 1990 年開始，研究發現成功女性領導特質乃學自成功男性領導特質，位於組織當中較低階的女性，表現得「較像女性」，但是爲了要成功的扮演好領導者的角色，她們必須效法男性的思考和行為模式（林明地等譯，2001）。雖然成功女性經常模仿男性的領導模式，但是 Loden（1985）的研究發現，性別與領導行為之間是有關聯的，男性的領導特質通常是競爭性的（competitiveness）、具階層性的權威（hierarchical authority）、高度的控制（high control for the leader）、非情緒性的問題解決（unemotional and analytic problem solving）；而女性的領導特質則是合作的（cooperativeness）、較少的控制（lower control for the leader）、直覺與同理的問題解決方式，也就是說，即使女性複製男性的領導，但是兩性在領導上還是有些不同。

Rosener（1990）是真正開創女性領導論辯的開端。她首先利用問卷方式，分析發現男性領導者較傾向以互易式的領導（transactional leadership）來描述自己的領導行為，而女性則傾向以轉型領導（transformational leadership）來自我描述。於是她進一步以這些以轉型領導自居的女性領導者爲對象進行訪談，發現她們具有一些共同的領導風格，她以互動領導（interactive leadership）來形容這些女性領導者的領導行為，包括鼓勵部屬參與、分享權力與訊息以及提升部屬的自我價值感等。這種領導方式可使部屬感到自己有能力，對組織有貢獻，進而達到組織與個人利益雙贏的局面，而女性領導之所以容易成功，是因爲女性將其獨特的女性特質如關懷、溫暖融入領導當中。雖然 Rosener 的研究是以 456 位女性的公司經理作研究，而不是以學校女性領導者，但是她的研究證明了傳統信念認爲成功的女性領導者傾向於效法男性的行為是不正確的，事實是，成功的女性領導者的行為

模式與男性是相當不同的。

Helgesen (1990) 的研究則再度驗證 Rosener (1990) 的發現。她深入訪談了美國在各行各業所謂成功的女性領導者，結果指出，女性的領導傾向一種蛛網式的關係，她們通常較關懷具直覺力、關懷他人內在想法，試圖去除階層式的競爭，對於繁瑣的規章制度感到相當不耐煩。

若進一步將研究範圍縮小到教育領域，則發現女校長的領導風格與男校長也有一些不同。Shakeshaft (1987) 將教育行政主管的領導行為進行後設分析，發現男女因為面臨的工作環境與對工作的看法不同，所以即使同樣身為領導者，也會有不同的領導方式。她發現在女校長領導的學校，維繫著一種複雜的關係，老師與學生有較高的士氣，家長比較支持學校，女校長也會花比較多的時間與人溝通。同時女校長非常看重課程與教學，她們對於學生的學業成就，老師的教學計畫都很重視，也期許自己建立一個友善與溫馨的校園氣氛，所以會以較民主式、參與式的領導方式來鼓勵屬下。

Waddell (1996) 以訪談找出女性校長領導的五個特質，包括鼓勵其他的參與者以建立專業的氣氛和態度，對教師家長和社區提供誘因的動機，使其願意參與；與教職員及教師分享做決定的權力與歷程；提昇他人的自我價值感；透過尊重、關懷、邀請、友善、接受和支持，建立一個懷有希望的環境；透過專業化和模仿，刺激教職員和家長等。其他的研究也發現有效能的女性教育領導的風格與特色包括：領導重於管理、合作重於控制、關懷重於客觀性的中立、建立社區感覺重於組織孤立 (Emmert, 1998)，女性領導者較常使用與偏好轉型領導 (Floit, 1997)，尤其是一種參與式的領導型式，強調合作與分享 (Beshears, 1996; Burgel, 1993; Clinch, 1996; Emmert, 1998; Hebert, 1996; Trainor, 1996)。從這些特質可以發現女性領導特別強調自己與他人之間（包括家長、教師、社區）的互動與關係，同時她們傾向一種與人的合作分享，而不是指揮控制。Driscoll (1996) 的研究也指出女性校長比男性校長較多師徒制、示範 (modeling) 和授權，而男性則使用較多以技術為導向的管理技巧。

國內賴佳敏（2000）以訪談與觀察研究一位女性校長的領導，研究結果指出，女性校長的領導具有柔性優勢，其多元的角色，具有變換、適應多元角色的的彈性，同時她的觀察細膩、溫柔婉約，與身俱來的母性，建立校長在小朋友心中的母親形象。然而，身為女性也有其限制，包括角色扮演多重，時間分配不足、一般人對女校長的負面刻板印象，也造成女性領導上的障礙。而李莉莉（2003）的研究以六位女性校長為對象，透過訪談與觀察的方式了解其領導風格。結果發現，女校長在「個人自身的領導特質」為彈性而多元的思考；追求學術專業成長；認清自身角色與責任；發揮女性的母性特質；重視自身品德操守；主動積極全力以赴；以身作則贏得信服；重視課程與教學領導。而在「人我交互作用」時的領導方式則為訊息分享；團隊合作，鼓勵參與授權；關懷倡導兼顧；重視衝突，運用策略解決；傾聽尊重他人；建立人際網路；就事論事，有原則的堅持。女校長領導之下的「組織環境」特色為支持性的組織環境；建立學習型組織；以學生為中心。侯怡楓（1999）研究一個國小女校長的領導，發現女校長的領導呈現出一種環狀組織關係，著重分享、鼓勵參與與授權，注重直覺與良好溝通等。從以上三篇研究可以發現，女校長所呈現的領導風格相當類似。

若從女性領導的細微面來看，在做決定與領導方面，女性領導者所呈現出來的與男性不同。Charters 與 Jovick（1981）的研究發現，在一個女校長領導的學校，其使用較多參與式的決策策略。Shakeshaft（1987）在研究中所描述的性別與做決定之間的關係時，也發現女性在做決定時相當關心他人的感受，她們會邀請屬下一起參與，採用民主的討論方式。同樣的，Hanner（1994）也發現，女性領導者不喜歡階層式的結構與使用個人權威來領導，她們會邀請屬下一起參與決策。

在面對衝突方面，女性通常將衝突視為負向的，因此她們會認為衝突是有害的，因為傳統上女性的角色，如妻子、媽媽與女兒，都是在維繫家庭和諧的角色，所以當她們面對衝突時，通常會比較退縮（Shakeshaft, 1987）。因此，在衝突解決策略方面，女性會傾向使用合作式的策略來解決衝突，而男性通常使用較多權威式的處理策略，然而 Bendelow（1983）也發現一般人對於女性解決成員間衝突的能力評價較高，因為女性對人比較尊重。但是，也有學者提出相反的觀點。D. M. Smith

(2000) 指出，以男性觀點來看，衝突是一種負向的，那表示組織出現了問題，但是從女性主義的觀點來看，衝突卻是一種互動機會，透過合作的衝突解決，創造雙贏的局面。

在溝通行為方面，許多研究發現，男女兩性的溝通方式不同。Tannen (1990) 的研究發現，男性比女性更常打斷別人的說話，而女性對於這種打斷通常會先沉默以對，不會立刻反擊；在使用的字彙方面，女性說話時會使用較多禮貌性的字眼，同時經常將「對不起」、「抱歉」掛在嘴邊，而男性則使用較多俚語或粗話。Cook 和 Rothwell 則指出，男人說話是一種維護地位、保持獨立的一種工具，但是對於多數女性而言，與人交談必須採取和諧親密的語言，以建立與協商相互連結的關係，她們與人談話的重點是展現自己與人擁有共通點或相同經驗。因此，女人比較善於察覺別人話語的字面與隱含意義的差異，比較能看出別人身體語言背後的真正感覺，她們比較不會打斷他人的談話，對別人所說的笑話也比較捧場，因此在人際關係的建立上也較有利，而男人則不像女人能對別人的痛苦與情緒感同身受，因此男人多被認為不適合從事特別看護的工作（劉復苓譯，2002）。在領導者的溝通行為研究方面，國內陳宜宣（2001）針對兩個國中女校長的溝通行為進行研究，結果發現，女校長溝通行為受到個人與情境多元脈絡的交織影響，在溝通上也強調以對話方式與成員建立良好關係，同時善用合議制的方式來進行溝通。

在權力運用方面，D. M. Smith (2000) 指出，過去對於組織的權力偏向零和 (zero-sum) 的概念，當一方權力多一點時，另一方就會相對減少。而男性領導者更將擁有權力視為一種優勢。但是，從女性主義的觀點卻認為，權力不是一種階層關係，而是一種關聯，強調合作與相互的依賴，而不是競爭與主導。梁文秦(2001) 以兩個國中女校長進行研究，發現女校長傾向以專家權與參照權作為權力應用基礎，重視組織人際脈絡，刻意沖淡權威形象，善用合議制的權力分享方式，經常關懷部屬的工作等。

二、女性領導者的專業與生涯路徑之研究

Larwood 與 Gutek (1987) 提出女性生涯發展理論，他們發現女性的生涯發展和男性有很大的不同，主要導因於以下因素：(一)生涯準備 (career preparation)：社會觀念認為男女性有其適合的職業，因而在職業選擇上，男女孩會因受傳統觀念影響而影響其職業選擇。(二)婚姻 (marriage)：女性通常願意隨著先生生涯的轉變而調整，主要是因為先生是家庭中的經濟支柱。(三)親職的責任 (parental responsibilities)：身為女性，需要比男性花更多時間與精力，參與孩子的成長。(四)社會機會 (societal opportunities)：女性比男性面對更多的性別歧視與偏見，這也阻礙了她們的生涯晉升機會。

目前有關女性領導者的專業與生涯路徑的研究較少，但是仍可從現有的一些研究發現女性的專業生涯路徑，受到家庭因素的影響甚深。根據研究發現，女性領導者在晉升的路徑上，比較沒有正式的計畫，甚至採取的是一種「隨遇而安」(accidental) 的態度，因為女老師在工作的過程中，可能因為照顧孩子而暫時離開工作，之後再回到工作崗位 (Evetts, 1990; Johns, 1999; Johnson, 1995)。Jones (1999) 研究三個黑人女校長的領導路徑，也發現她們的生涯路徑都是繞行前進，比起一般人要花更多時間與精力。洪瑞璇 (2001) 以三位大學女性院長的生命故事做研究，也發現女性院長的行政生涯多屬「偶然症候群」，也就是說，她們的行政職位都是在偶然的機會裡得到的，並不是生涯規劃裡的預期目標。

男女性對於教職的看法不同，也影響了他們日後對於行政職務的追求動機與態度。Hennig 和 Jardim (1977) 的研究指出，女性和男性在行政態度上最大的不同是，女性通常被動的等著被拔擢，但男性就較主動爭取。Shakeshaft (1987) 發現，兩性進入教職工作的動機不太一樣，通常男性是把教學當作進入行政的跳板，也就是說，行政工作是男性進入教職的主要目標；而女性進入教職則是為了教學，而且她們也會在教學工作待一段很長的時間，所以通常女性進入行政的時間比男性晚很多。

值得探討的是，為什麼女性在教職中會花比較久的時間，除了她們將教職視為個人的職志之外，還有一個原因是因為女性必須花更多時間照顧家庭，她們必

須等孩子稍長之後，才能追尋自己的生涯目標，而男性卻沒有這樣的問題，所以與男性相較，女性進入行政時間相對變慢。Paddock (1981) 在她的研究中就發現，有將近一半 (49.1%) 的女性中途離開工作是因為家庭因素，但是卻很少男性因為家庭因素而暫停工作。而女性在婚姻中也會先以先生的生涯發展為優先，將自己的生涯發展置於先生之後 (Berman, 1997)。

翟智怡 (2001) 以深度訪談的方式研究四位高中職女校長的生涯歷程發展，結果發現，原生家庭對性別角色塑造有所影響，父母給子女兒在成長過程中的支持與鼓勵，讓她們擁有正向的自我概念，她們也擁有高度的成就動機與自我期許，而家庭的支持是影響生涯發展的關鍵，但是女性校長必須要找出屬於自己的調適方式，幫助自己在事業與家庭之間求得平衡與兼顧。從翟智怡的研究不難發現，女性領導者在生涯歷程發展的過程中，仍擺脫不了傳統父權社會加諸在女性身上之家庭責任的枷鎖，即使成為領導者，仍無法祛除女性對於家庭的傳統角色責任。

如果從組織結構來看，會發現組織態度才是影響女性晉升的主因。Wentling (1995) 研究五百個公司的中階女性主管，發現影響她們晉升的最大阻礙來自老闆不鼓勵女性的生涯發展，因為他們不相信女性有能力。Cwick (1999) 針對三位高中女校長的生涯路徑進行深度訪談，結果發現，三位女校長在成為校長之前，都擔任教師很長的一段時間，比起男校長來說，她們晉升到校長職位的時間比男校長更久。

三、女性領導者的阻礙與困境之研究

概覽女性領導文獻發現，影響女性領導者升遷的共通阻礙大致可以分為三類，一是個人的阻礙，二是人際間的阻礙，三是組織的阻礙 (Indvik, 2001)。以下針對相關研究結果分析之。

(一) 個人的阻礙

首先在個人的阻礙方面主要來自工作與家庭的衝突以及內在的動機。在工作與家庭衝突上，Kim (1992) 針對韓國中學的女校長進行研究，結果發現，女性校長的生涯障礙主要來自家庭與工作角色上的衝突，因此在生涯晉升的過程中，需

要比男人更辛苦的兼顧二者的平衡。然而女性也會在這過程中，找出平衡的方法。Acker（1994）發現女老師在面對來自多方的壓力時，會採取更有彈性的方式，更有效率的策略來因應，例如將學校工作帶回家、善用僅有的時間，甚至犧牲假日的休閒時間，Acker 把女教師這種面對家務與工作的負擔稱為「雙重轉換」(double shift)，或是來自家庭、工作與照顧孩子責任的「三重轉換」(triple shift)。

童鳳嬌（2004）以訪談方式研究一位國中女校長的生命經驗，結果發現，女校長面臨的家庭生活壓力包括金錢的壓力、家庭圖像無法建構的壓力、害怕失去依靠的壓力、親子溝通的壓力以及婚姻生變的壓力、遭人品頭論足的壓力、弱勢女人的壓力等。而面對這些壓力，女校長的因應策略則包括學習放下自己、和先生溝通尋求協助、做好親子溝通、依靠宗教信仰、透過運動或音樂減壓。

在個人內在動機方面，Kanter（1977）指出，女性之所以缺乏擔任領導者的動機，主要受到家庭、組織中的升遷機會少等因素影響，當去除這些因素時，女性希望成為領導者的動機便增強。所以如果我們就因此認為女性抱負小、缺乏野心，不如說是因為家庭的責任導致女性工作承諾低以及造成女性缺乏升遷興趣的負面形象之假象，或者說是因為多數的組織給予女性較低的薪水、缺少升遷機會以及不公平的對待方式，讓這些職業婦女寧願多花一點時間給家庭。

（二）人為的阻礙

人為的阻礙主要來自性別的偏見與刻板印象。Winkler（1994）以問卷調查三十位女性督導的領導及其遭遇的阻礙，結果發現，女性督導認為性別偏見是擔任督導最主要的阻礙。K. A. Smith（1995）針對三個女督導的個案研究發現，性別對女性而言是一種污名，為了削弱這種身為女人的不安，所以這些女性督導期待自己的行為表現像個男性督導一樣。Vanhuss（1996）以高中女校長為對象的質性研究也發現，雖然女校長並沒有特別感受到生涯上的阻礙，但是，「身為女性」是個阻礙，對她們而言卻是個不爭的事實，她們必須花更多時間去證明自己真的有能力擔任一個領導者，然而男性領導者卻不需要去證明自己有沒有能力。同時，研究也發現，屬下對於男性領導者表現出合作與權威的行為，均能給予正面的評價，

但是當女性只有在表現出合作的領導行為時，才會獲得正面評價，如果是權威的領導，則會招致批評（Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992）。

當進一步檢視傳統領導理論如何異化女性經驗時，可以發現大多男性領導者所展現的特質，如進取、成就導向、競爭、獨立等，常被視為理所當然的領導特質，故當女性表現出傳統角色期望的女性特質時，例如重情感、直覺的、體諒的，即被視為不佳的領導者，使婦女陷入「雙重束縛」的處境。

（三）組織的阻礙

Shakeshaft（1987）認為，社會結構與組織不合理的對待，才是造成女性升遷阻礙的主因，而這需要改變社會才有可能克服。Wright（1995）的研究就發現，一般人會以一種較嚴苛的標準來看待女性領導者，致使她們在晉升上更加困難。她以問卷方式針對一百五十九位女性教育工作者進行調查，結果發現，限制女性教育工作者成為督導的因素主要是性別偏見、缺乏領導經驗與機會、以及一般人看待女性領導者的標準比男性來得高等，這些都是限制女性往上晉升的原因。

從以上研究可以發現，性別不是最主要的問題，而是伴隨著性別而來的平等問題，例如機會的平等與對待女性態度上的平等。若進一步探究，可以發現組織中似乎存在著一種無形的阻礙，影響了女性的職涯晉升。Evetts（1990）於所撰述的 *Women in Primary Teaching* 中，提出「玻璃天花板」（glass ceiling）的概念，指出組織中有一道看似透明卻強力阻隔女性向上晉升的微妙障礙，藉此來闡述女性在升遷上所遭遇的困難，這也說明了組織中存在嚴重的性別區隔，導致女性領導者普遍較少的現象，如果不先去除這道玻璃天花板，以及社會結構加諸在女性身上的枷鎖，光是表面式的增加組織中的女性領導者數量，似也無濟於事。

以男性領導者的領導行為所發展而來的理論和研究，與針對女性領導者的領導行為所發現的研究結論一定相當不同，因為男女性所使用的領導方式不盡相同，雖然有一些文獻指出兩性的領導並無差異，但是這些研究認為沒有差異的原因是因為男性和女性領導者做的是一樣的工作，然而，相同工作內容卻不代表會以相同方式來領導，而這些也都提醒後來的研究者應重視女性在領導過程中的不

同經驗 (Shakeshaft,1987)。

Riehl 與 Lee (1996) 認為女性領導是要傾聽她們的聲音與想法，而不是刻意要與男性比較，了解女性經驗是要找出更有效的領導與更成功的學校。而從以上有關女性教育領導者的研究可以發現，女性教育領導研究以本質論為主，著重在了解女性領導的風貌，探討女性生涯發展的歷程以及阻礙與困境，同時以蒐集女性的聲音為主，企圖反映出女性的價值與想法。至於是哪些社會因素建構了女性領導者的領導與行爲，則仍需要更多的探究。

第三節、幼兒教育領導之相關研究

在這一節當中，我將先討論幼教生態特性，指出幼教生態異於其他教育生態的地方，然後再分析當前幼兒教育領導研究之現況並加以評析。

壹、幼教生態特性

由於幼教機構所服務的對象年齡小，以及心理需求不同，所以除了專業知能之外，照顧者本身的特質就成了一個重要的因素，而從幼教機構的特質也可以發現幼教生態和一般學校是不同的。

一、園所組織扁平，互動關係緊密

幼教園所就像一個小型的企業組織，不同的是，組織結構較為扁平化，大多只有教師—主任—園所長之層，並沒有複雜的科層體制，然而，也就是少了這種複雜的科層系統，所以幼教的園所長在親近性、權威上也與小學以上學校校長不同，園所長與教師之間是直接溝通互動的，彼此間的關係更親密。

根據資料顯示，國內私立幼教園所約佔六成之多 (教育部統計處，2005)，而私立幼教園所中，有的園所是老闆兼園長，有絕對的實權，有的是創辦人與園長不同人，創辦人是主要出資者，而園長僅是管理園務者。園長雖為一園之長，但是往往需對上層出資的董事長或創辦人負責，在這種狀況下，園所長經常是夾在

上層主管與教師之間，既是下屬又是上司；園長必須聽命於上層主管，但當上層主管的決策影響到教師的權益時，園長又必須面對教師的反彈與責難。

另外，幼教園所規模大多比較小，而且法令規定在幼教園所內師生比為一比十五，一個班級中至少有二名教師，所以教師是以小組的方式在工作，因此，在幼兒園這樣一個小的組織中，教職員每日因為工作需要互動的機會多，人與人之間的關係也較為緊密。

二、強調以服務為導向，園所間相互競爭

幼教園所與一般小學以上教育體制不同，在於幼兒教育是一個自由市場，以服務為導向，其服務對象包括幼兒與幼兒的家長，每個園所的收費、提供的課程內容、人員設備的品質、服務的時間等有所不同，家長可以依照家庭的狀況與需要，選擇適合自己的園所。但從園所來看，園所彼此間是競爭的對手，較少交流與互動，園所長等於是在一個孤立的機構中執行角色。而小學以上的學校因為是公立系統，交流互動比較不會造成機構生存的威脅性，或發生因擔心涉及商業機密，而不願分享的狀況。

從這裡就可以發現，雖然園長與小學以上校長都身為學校領導者，但是兩者的角色與工作就有很大的差異（Larkin, 1992）。因為主要的服務對象是幼兒，要成為一位成功的園所長，除了需有領導能力之外，還必須克服在別的行業中的領導人所不必面對的困難。例如，一個園所長在角色的扮演上，她必須能適應從一個領導者突然變為一個負責照顧幼兒的保育員，成為一個身兼領導團隊與照顧幼兒的雙重身分，而園所工作人員也必須能適應這種狀況，當園長成為保育員時，他們必須知道如何分擔行政工作，機構才能正常運作。而這樣多變的角色，也成了幼教園長領導上相當特別的現象。

三、幼教老師地位不及其他教育階層教師

幼教老師雖然也是「老師」之稱，但是與小學、中學、高中教師相較，其因專業不被社會大眾完全肯定，再加上學前教育目前並不屬於正式教育的一環，在

薪水低、流動性高的狀況下，也連帶影響到幼教老師在一般人心中的專業地位，以及對幼教老師的看法。

再者，幼教老師的工作性質與服務對象也是間接造成幼教老師地位被輕忽的原因。從工業革命以來，教育的女性化便是一個普遍的現象，Grumet（1988）指出，工業年代大量人口從鄉村移居到都市，公立學校大舉設立，許多未婚女性到低薪資的公立學校就業，而社會也期待這些未婚女性能毫無怨言的投入這種低薪的工作職場，執行教育與保育的工作。尤其是幼兒教育，因為幼教教師角色常被認為只是代替母職照顧幼兒，所以形成只要是女性，就一定有能力勝任與母親角色相關的工作，不需要什麼專業的迷思。

根據行政院主計處（2005）「台灣地區就業者之行業、職業與從業身分」的資料，其中男女性別比例懸殊最大的職業分別是「無酬家屬工作者」，女性從事的百分比是 75.54%；其次是「醫療保健及社會福利服務業」，女性從事的百分比為 70.61%；最後是「教育服務類」，女性從事的百分比是 65.71%。這個結果指出一個現象，即女性所從事的工作大多與照顧（包含幼兒、病人、或家庭成員）性質有關，這和一般人對女性工作的刻板印象也不謀而合。職業性別刻板印象與性別刻板印象，透過了一種社會制約作用而形成了兩性各「適合」的職業規範，而有所謂典型男性工作（male-typical jobs）與典型女性工作（female-typical jobs）。從事典型女性工作者，與從事典型男性工作者比較起來，其薪資水準平均較低、在職訓練較少、也較難有升遷機會（田秀蘭，2004）

在以女性為主的工作中，幼教工作應是一個典型的代表。幼兒教育由於照顧的對象是學齡前的嬰幼兒，而嬰幼兒的發展需要成人給予較多的照顧與協助，幼兒教師的工作性質因而較偏向「母親的工作」。而母職被視為女人天生的工作，因為女性溫婉的特質，一向被視為最適合擔任照顧工作（Mann, 1976）。Jackson（1968）就指出女教師行為就是應用她們女性的天賦權利，是以直覺和感覺為基礎，而非理性，女老師簡直就是母親的化身，學校成為家庭領域的延伸，教師說穿了就是屬於女性天賦的職業，沒什麼專業可言，只要具有愛心耐心與身為女性，都可以勝任。而這也加深了幼教老師只是母親工作延伸的看法，更讓幼教老師地位很難

在短時間中有所提升。

四、幼教園所中的工作人員以女性為主

根據教育部統計處（2005）的統計資料顯示，目前全台三千二百五十二所公私立幼稚園中，共有 20,894 位幼教老師，其中女性共 20,551 人，佔所有人數的 98.36%，男性為 343 人，僅佔 1.7%。從這些數字可以清楚看出幼稚園的教師當中，主要以女性為主。有趣的是，幼稚園的司機工作主要以男性為主，全台 2,636 位公私立幼稚園的司機中，男司機就佔了 83%，而這也可以看出在幼稚園中兩性工作分工的情形。

從以上的數據可以知道，幼稚園的工作人員組織結構以教師編製最多，教師性別又以女性為主，這和其他行業有很大的不同，因為園長所面臨到的狀況是一個純粹的女性文化，但是其他的女性領導者面對的則是男女參半的機構組織，男性屬下看待女性主管，以及女性屬下看待女性主管的態度可能不同。Valentine（1995）針對一所醫護學校的女性教育人員的研究發現，女性組織的運作方式確實與一般組織有很大的不同，因為女性與男性所面對的狀況相當不一樣，例如家庭與工作之間的連結、或女性特重與人之間的關係，因此，在組織中所形成的文化就會有很大差異。若以男性觀點來看待女性工作職場，並加以類化，恐怕會犯了應用上的錯誤，因為以男性觀點為中心的論述，常會使女性主體性未能彰顯，女性經驗會被忽視省略、或扭曲。因此，教育行政領導研究除了探討男性主管的領導之外，也應了解女性主管的領導經驗，以及女性主管在一個純然女性工作人員的組織中，其領導與互動的狀況。

貳、幼兒教育領導研究之現況

國內外有關幼教領導者的研究正逐年增加，根據李淑惠（2005）針對近二十年來（1980~2004 年），國內外幼兒園園長相關領域研究的分析發現，在國內蒐集到的二十一篇論文中，研究主題的焦點依序為「領導與教師之關係」、「領導理念與形式」、「園所長角色」、「園所長專業成長」等，研究方法以質性研究為主；至

於國外二十二篇幼兒園園長的研究中，研究主題焦點依序為「領導觀點與能力」、「園所長培訓與認證」、「園所長領導行為與教師之關係」等，使用的研究方法以量化的問卷為最多，可見國內外對於幼兒園園所長的研究議題上，仍有不同的取向與趨勢。

在幼兒園園長的領導研究上，Gordon（1986）的研究利用 Mintzberg（1973）所發展的觀察架構，針對園長工作本質的了解提供了深度分析，研究中有五位園所長接受一整個星期園長工作上的觀察，並紀錄田野筆記。研究顯示幼兒園所長的領導行為與 Mintzberg（1973）提出的六個管理工作的特徵相似，包括：多變化（variety）、簡潔短暫的（不會花太多時間在和工作沒有直接關係的活動上）（brevity）、分割的（指不斷被干擾產生活動無連貫性的現象）、工作步調絲毫不鬆懈活動從不間斷、偏好口語上的溝通（對書寫型式較沒耐心）、部分掌控他們自己的環境（經理人與工作是一體的）等。但是，由於此研究一開始就以 Mintzberg 的發現為觀察架構，可能造成研究者在資料分類上依循著 Mintzberg 的架構，一一檢視或採證園所長的領導行為，反而喪失掉其他的現象與脈絡。此外，由於 Mintzberg(1973)的理論主要從男性主管的經驗發展而來，而從文獻中發現，男性主管經驗與女性主管經驗有著落差，若以男性經驗來解釋，恐怕無法貼切地反應女性經驗。況且 Mintzberg 當時的研究主要以商業界的男性為樣本，而分析出來的研究架構直接套用在「學前」的「女性領導者」是否適合，不言而喻。

Larkin（1992）的研究則從 16 位波士頓非營利組織的園所長為對象，透過半結構式的訪談，以瞭解幼兒園園長的領導觀點。研究發現，女性園長典型的管理型式是參與式的管理，同時在做決策時也傾向以分享方式，支持園所教職員，並使階層式的關係盡量降低。然而，研究也發現，即使園長努力讓自己的角色去權威化，與教職員拉近關係，但是對於教職員來說，園長就是園長，要全然的平等，是不可能的，因此也造成園長在組織中容易被「孤立」的現象。

而 Culkin（1994）、Bobula（1996）以及 Seplocha（1998）則是以高品質的幼教園所為主，研究園所長的領導行為。Culkin（1994）訪談了 19 位園長及幼教領域的專家（其中 11 位園長、8 位幼教專家），結果發現，這些園長傾向轉型領導

(transformative leadership) 的風格。Bobula (1996) 以四個托育中心為研究對象，採半結構式的訪談，結果發現，高品質托育中心的領導者，其領導共同的觀點是採用平衡的領導型式 (balanced leadership style)，且視情境不同而運用不同的領導取向，強調建構一個對教師或保育員而言健康的、有回應的、支持的工作環境。Seplocha (1998) 的研究則以六位被認定為高品質園所的園所長為對象 (這裡所謂的高品質是以 Harms & Clifford (1980) 所編制的 early childhood environment rating scale 為評定標準)，採用訪談以及如影隨形 (shadowed) 的觀察方式收集資料。結果發現，所謂有效率的園所長他們有較多的主權感，在領導上也具有較廣的視野與願景，在他們心中通常具有清晰的圖像焦點，她們鼓勵合作與團隊工作的概念、關心個別的教職員、對教職員表示感激、傾聽來自家長的聲音等。但是，在此研究中，所謂好的園所長是透過環境評定量表來決定，而此量表是否能有效的篩選出所謂好的園所長，還是只是篩選出好的環境，值得懷疑。

Larkin (1992)、Culkin (1994)、Bobula (1996) 以及 Seplocha (1998) 的研究，都是從領導理論出發，來討論女性園長在園所中的領導，雖然她們在研究的文獻中，都或多或少討論了幼兒園的特性對於園長產生了什麼影響，但是卻都未能深入討論女性園長在領導的過程中面臨了哪些困境與領導方式的轉變，也未從性別觀點討論女性領導的經驗與特質。

至於國內有關幼兒園園長領導的研究，早期的研究焦點主要在了解園長領導與教師工作滿意之間的關聯性 (王慧敏, 1988; 許玉齡, 1997; 黃素華, 1997; 蔡淑苓, 1988)，研究工具多半採用「領導行為描述問卷」，研究發現，幼稚園園長偏好採用高倡導高關懷的領導型式。只是，以上這些研究的工具都是直接採用 Halpin (1957) 所製訂的「領導行為描述問卷」(LBDQ) 加以修改而成。LBDQ 的研究主要以男性中心為主，並借用其他社會科學領域的理論，而這些理論的形成一直以來都是以男性為主要研究對象，或是從以男性為多數的工作領域 (例如企業界或軍隊) 而來，女性的聲音則被嚴重忽略 (Shakeshaft, 1987)。LBDQ 問卷的內容相當具有性別歧視的意味，而當初為了讓問卷更有效，因此所選的樣本都是本身即具優勢或有顯著地位的白人男性，並使用男性特有的語言來撰述。而此問

卷發展時，教育界中的女性領導者仍為少數，未納入足夠的女性領導樣本，故所得結果仍以男性為中心的思維模式。因此，若以 LBDQ 來看女性領導經驗，恐怕會異化了女性領導的經驗，而幼教行政領導的量化研究，現仍以此問卷為主要工具，其是否足以了解女性領導的經驗與樣貌，仍有相當大的思索空間。同時，將一般領導理論直接套用到幼教現場，恐怕會因為工作生態的差異而有所偏頗。

然而，近期的研究則轉向以質性研究探索幼兒園園長的領導風格。蘇慧貞（2002）的研究以一個園長為對象，透過訪談、參與觀察、文件收集等方法，探詢幼兒園園長的領導。研究結果發現，該園長用「家」的圖像隱喻幼兒園，將自己定位為「母雞」，並用分享、關懷和照顧等行動來營造幼兒園的社會環境；而園長領導的部分策略會在不同目標下重複出現，如以身作則、個人學習、賦權、適時稱讚與鼓勵等。許玉齡（2000）的研究以二位園長為訪談對象，了解領導人在園中如何因應不同情境，以制定不同行政措施，並探討行政措施背後的理念。研究發現，園長在行政措施背後經常提起的理念有：彼此尊重、建立共識、工作動機、互相了解和體諒、重視團隊精神、專業責任感。萬淑娟（2002）的研究主題則縮小到園長的溝通型態與媒介，以個案研究方式，發現園長運用的溝通媒介主要以面對面（會議、面談）與書寫式（紙條、教學日誌），尤其是以「人」為溝通的媒介，雖然不是很有效，甚至還會產生一些誤會，然而卻是園所當中經常採用的方式。

綜覽目前幼教行政領導研究，其研究雖然並未特別指明研究對象是男性或女性園所長，但是進一步分析可以發現，這些園所長的性別幾乎都是女性，這與一般教育行政領導者男多女少的現象相反。而目前的幼教領導研究，大多仍將焦點集中在園長的領導型式，卻未深入考量園長性別如何影響領導。在這樣的狀況下，幼教的領導研究更應該將性別考量進來，重新思索女性組織中的女性意義與角色位置，用性別觀點來探討幼教領導。或許有人會認為太過強調女性觀點反而陷入性別負面印象（Blackmore, 1999），但對於女性特有的心理成長、經驗與發展，如何影響女性領導等，這些在幼教界從未被探索的問題，確實是值得進一步了解的。

