

私立東海大學教育研究所

碩士論文

喚起服務學生的呼召—僕人式領導教師之探究

Arouse the calling of serving students – An inquiry  
on teachers practicing servant leadership

研究生：張仕政

指導教授：陳世佳 教授

中華民國 100 年 06 月 17 日

## 摘要

本研究旨在探討僕人式領導之具體實踐情形，從質性方法論的角度切入，以深度訪談法作為蒐集資料的方法，採合目標抽樣方式選取具備僕人式領導特質之國小班級導師，探究其特質與行為、班級經營信念及世界觀，並分析其世界觀之型塑歷程及衍生關係。

本研究歸納僕人式領導教師共有十二項特質與行為：「樂於傾聽」、「犧牲奉獻」、「重視品格」、「增能賦權」、「放下身段」、「人本關懷」、「治癒心傷」、「主動溝通」、「以關懷維繫師生關係」、「以鼓勵激發學生成長」、「以說服訂定班級常規」、「以耐心處理學生行為」；八項班級經營信念：「展現教育工作的熱忱」、「實踐教育大愛的行為」、「培養學生正確的態度」、「接受時代嶄新的挑戰」、「觀照自我反省的能力」、「塑造高向心力的班級」、「珍視學生的個人價值」、「堅持改變學生的決心」及四項世界觀：「擁抱性善」、「終身學習」、「重視歷程」、「利他無私」。

本研究結果發現，教師若願意自許為僕人，從「心」領導學生，不僅可滿足學生的各種需求，亦能達成教學目標。在班級內，學生受到僕人式領導教師之感染，也成為服務他人的僕人，此種心靈層次的帶領，學生的各方面成長與表現自然令人讚賞。此外，研究者在研究期間，見證僕人式領導教師以生命延續教育使命的感動，回想最初從事本研究的目的，乃提供教育現場的老師們作為班級經營的參考；研究至此，更期盼僕人式領導的理念能夠獲得國小教師之認同與實踐。最後，綜合研究結果，對教育現場的教師以及未來相關研究，提出具體建議。

關鍵詞：僕人式領導、教師信念、世界觀、國小導師

## ABSTRACT

The study aims to investigate the concrete circumstance of practicing servant leadership based on qualitative methodology. Elementary teachers with servant leadership characteristics were selected by using purposeful sampling and in-depth interview was applied to collect data. Characteristics and behavior, classroom management beliefs and world view and its shaping process and derivative relationships were analyzed.

The study concludes that teachers with servant leadership have the following twelve characteristics and behaviors: willing to listen, sacrificing, valuing virtue, empowering, coming down off one's high horse, humanity-caring, healing psychological trauma, communicating actively, maintaining teacher-student relationship with caring, encouraging students' growth, setting classroom rules by persuading, and managing students' behaviors with patient; eight class management beliefs: to show enthusiasm for education, to practice great love behavior of education, to nurture students' right attitudes, to admit the challenge of new era, to inspect the ability of self-reflection, to create the class with high solidarity, to cherish students' personal values, and to insist the determination of changing students; and four world views: embracing goodness of nature; lifelong learning, valuing progress, and practicing altruism and selfless.

The study found if a teacher is willing to regard himself as a servant and lead his students from his "heart", it not only meets the diverse needs of his students, but also achieve teaching objectives. In the classroom, students leaded and inspired by teachers with servant leadership characteristics become the servant to serve others. Under such a spiritual leadership, all aspects of students' growth and performance are appreciated. In addition, researcher in research period was moved by teachers with

servant leadership characteristics for they extent education mission by their life. The original purpose of engaging in this study is to provide reference for in-service teachers to practice classroom management, of this point; the researcher looks forward that the servant leadership belief can be approved and practiced by elementary teachers. Finally, conclude the study result, the researcher propose concrete recommendations for in-service teachers and further research.

**Keywords:** servant leadership; teacher belief; world view; elementary school teacher

# 目次

目次.....	I
表次.....	III
圖次.....	IV
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
一、 研究動機.....	1
二、 研究目的.....	2
三、 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討.....	6
第一節 領導理論之回顧.....	6
一、 領導的定義.....	6
二、 領導理論的發展.....	9
第二節 僕人式領導.....	20
一、 僕人式領導靈魂學者.....	20
二、 僕人式領導的思想緣起《東方之旅》.....	21
三、 僕人式領導的意涵與特質.....	22
第三節 班級經營.....	37
一、 班級經營的意涵.....	37
二、 班級經營的成功要件.....	41
第四節 世界觀.....	44
一、 世界觀的定義.....	45
二、 世界觀理論.....	47

第三章 研究方法.....	57
第一節 研究設計.....	57
第二節 研究對象.....	59
第三節 研究方法.....	62
第四節 資料處理與分析.....	66
第五節 研究信實度的提升.....	67
第六節 研究倫理的重視.....	69
第四章 研究結果與討論.....	70
第一節 僕人式領導教師的特質與行為.....	70
第二節 僕人式領導教師的班級經營信念.....	84
第三節 僕人式領導教師的世界觀.....	97
第四節 僕人式領導教師世界觀之型塑歷程.....	106
第五章 結論與建議.....	118
第一節 結論.....	118
第二節 建議.....	131
參考文獻.....	141
【附錄一】.....	150
【附錄二】.....	151
【附錄三】.....	152

## 表次

表 2-1：國內學者對於領導的定義 .....	7
表 2-2：國外學者對於領導的定義 .....	8
表 2-3：領導理論的發展時期 .....	9
表 2-4：有效能領導之特質分類 .....	11
表 2-5：新領導理論 .....	18
表 2-6：僕人式領導愛的行為 .....	26
表 2-7：國內僕人式領導相關研究 .....	34
表 2-8：世界觀的定義 .....	45
表 3-1：受訪教師之相關資料 .....	60

## 圖次

圖 2-1：俄亥俄州立大學 LBDQ 研究的四種領導象限.....	12
圖 2-2：Blake 和 Mouton 的管理方格論(Managerial Grid).....	14
圖 2-3：Fielder 權變模式的概念.....	15
圖 2-4：House 的「途徑—目標理論」的概念.....	17
圖 2-5：Hunter 的僕人式領導模式.....	25
圖 2-6：Patterson 僕人式領導模式.....	27
圖 2-7：Winston 擴大 Patterson 的僕人式領導模式.....	28
圖 2-8：Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型.....	49
圖 2-9：Cobern 的「分類」類別之舉例.....	51
圖 2-10：Kearney 之知覺環(Perceptual Cycles).....	54
圖 2-11：Kearney 之世界觀動態模型(The World-View Model).....	55
圖 3-1：研究設計之階段.....	59
圖 3-2：訪談過程資料.....	65
圖 3-3：研究時程圖.....	65
圖 5-1：世界觀、信念及特質與行為之衍生示意圖.....	126
圖 5-2：僕人式領導教師世界觀、班級經營信念及特質與行為之衍生示意圖.....	130



# 第一章 緒論

從事教學工作的時光總是過得飛快，每日固定的作息總是“拎著”老師與學生前進，但是有多久我們忘了停下腳步想想—「我是怎樣的一位老師？」、「我在學生心目中是什麼樣的老師？」、「我在家長眼中是好老師嗎？」，會不會在即將退休之際，累積二、三十年教學經驗的我們，其實只用了一套教學方法！

## 第一節 研究動機與目的

### 一、研究動機

無論您是擔任過什麼樣的科目、哪一年級的導師，毫無意外地每位國小老師都必定曾遇見難以處理的學生問題，甚至有些過程還畢生難忘。為了維持教學的順暢並達成教學目標，國小老師首重教室紀律的掌控，尤其是針對排除影響教師教學活動以及學生學習過程時所發生之學生不良行為，更為國小老師所重視。王鍾和(2006)指出當前學生的管教問題，仍是老師最感到困擾的議題，有許多老師為此焦慮，更有教師因此離開教職。有鑑於此，教師應積極思考適當之管教方式與策略，以解決學生行為問題，便成為當務之急。

我國教師法於2003年1月15日修正公佈，其中第17條第1項第4款明定：「教師應負輔導或管教學生導引其適性發展，培養其健全人格之義務。」因此教師應善盡輔導管教學生行為之責任，發揮教育專業之管教策略—輔導，來取代懲罰。教育基本法於2006年12月27日修正條文由總統明令公布，其中第8條第2項明定：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」，台灣之學校教育自此走進「零體罰時代」。「零體罰」教育法令的制定，不代表學校管教問題的結束，而是另一種問題的開始。以往教師實屬威權時代，對於學生之管教行為，可謂「拿起教鞭，管遍天下」。體罰雖然可以暫時“解除”學生不良行為，但是短暫的屈服卻比不上其所帶來的

壞處，例如：師生關係日漸疏遠、學生產生偏差行為等，許多文獻更直接指出青少年嚴重的暴力及犯罪行為都與其學生時期曾經遭受體罰有關(王伯頌，2004；邱顯良，2006；鄭瑞隆，2000)。觀看當今學校現場，許多教師努力付出的得不到正向回饋與顯著效益，因而產生極大的挫折感(吳明隆，2003)，也有教師礙於法令規定不得體罰，又深感對於學生的行為無力管教，退而只從事單純的「教學」工作。然而，富含價值傳遞的教學才能稱為「教育」，學生的學習不止於知識的吸收，還須包含價值觀的建立。身為教師不能因為法令的頒布，而放棄為學生建立應有的道德觀念及學習態度，因此學校教師的班級經營方式及其思維，便須開始轉型，教師應主動思考以不同的領導方式來達成有效之班級經營，讓學生能有正面積極的學習成效，教師也能因此重拾尊重(張仕政、陳世佳，2010)。

在二十一世紀知識經濟時代中，教師面對學生所需處理的問題日趨複雜，要成就良好的班級經營也就更加不容易。但是，教師班級經營效能的良窳，除直接影響教師本身教學成效外，對於學生各方面的影響，如學習的成果、學習的興趣、班級風氣、學習文化等，影響範圍廣泛深遠(陳木金，1999)。在研究者的教學經歷中，常常面臨班級經營的問題，需就教於同事之經驗分享，而問題解決之後的成長，更成為日後班級經營工作之規準。

現今社會中龐雜的教育問題，教師應該採取什麼樣的態度去面對？教師的那些觀點影響自己的班級經營？面對班級的種種難題，是否另有其他的有效方法可以運用？研究者想要探尋新的教師典範，從僕人式領導教師的身上找到答案。

## 二、研究目的

平時班級生活中，教師帶領學生進行校內各項班級活動及比賽，培養班級幹部協助班級事務工作，以增進班級各項表現之成就。教師在班級中必須運用各種班級領導理論與技巧，有效領導學生進入常軌，促使班級生活順暢(林進材，2005)。因此教師除了是教學者，在班級中亦是領導者；既然教師在班級中是領

導者，教師之個人特質就關係到班級的風格。每位教師都有其個人特質，重視學生之常規行為、課業表現、學習態度等不同層面下，其所運用之領導理論亦有所不同，只是大多數教師孰不知自己是依循何種領導理論。

領導理論的研究隨著時代的演變，歷經特質論、行為論、情境論及新領導理論，各時期的領導理論不斷地推陳出新。僕人式領導(Servant Leadership)與特質論相同的是，都聚焦於領導者的特質；不同的是僕人式領導強調每個人都可以擁有這樣的特質，並且每個人都能培養這樣的特質。「服務先於領導」是僕人式領導強調的領導行為，與行為論不同的是僕人式領導強調每個人都能去服務他人；與情境論不同的是，僕人式領導是在更自然的情境下，深切的重視組織成員的個人價值。

在現今強調以「人」為主的學校教育裡，教師除了因應法令的規範外，強調以學生為主的領導方式，亦是受到社會大眾之重視。而新領導理論當中，僕人式領導強調服務他人的精神，重視在組織裡的每一個部屬，僕人式領導者都必須促進個人的發展，滿足部屬的需求；領導者將自己安排在組織的最底層，展現服務他人的決心(Taylor, Martin, Hutchison & Jinks, 2007)。教師若願意採用僕人式領導的觀念與方式，不僅可滿足學生的各種需求，亦能進而達成教學之目標。更重要的是，僕人式領導是一種將學生擺第一，並從「心」領導，滿足學生內心之需求，並受到教師之激勵成長，發自內心去達成班級之遠景。僕人式領導教師的班級內，教師服務學生，學生受到此種氛圍之感染，也成為服務他人的僕人，在此種心靈層次的帶領下，學生的各方面成長與表現自然會令人讚賞(張仕政、陳世佳，2010)。

國內近年來從事僕人式領導相關研究有增加的趨勢，但依據臺灣博碩士論文知識加值系統查詢，相關論文近多數從事量化的研究，而研究者欲探究僕人式領導之具體實踐情形，從質性方法論的角度切入，期待有新的斬獲。

本研究藉由訪談具備僕人式領導特質之國小班級導師(以下簡稱為僕人式領導教師)，探索其特質與行為、班級經營信念及世界觀，研究者透過分析僕人式

領導教師的特質與行為、班級經營信念及其世界觀，詮釋僕人式領導教師的教育觀，並嘗試取其教學經驗之精華，與實際教學工作現況作深刻的自我反省。研究者希望藉由研究的呈現，讓從事教育工作的老師們見證教育的感動，分享僕人式領導教師的內心世界，明白教育工作不僅是理論與技巧的實踐，更應該是用生命帶領生命的延續，體現真正的從「心」領導；最後，期待藉著呈現對僕人式領導教師特質與行為、班級經營信念及其世界觀之分析，提供教育現場的老師們作為班級經營的參考，進一步成為國小教師的仿效對象。

基於以上對於探究僕人式領導教師的重要性與體認，研究者乃決定從事本研究，希望藉此達成以下幾項目的：

- (一)探究僕人式領導教師展現的特質與行為。
- (二)探究僕人式領導教師的班級經營信念。
- (三)探究僕人式領導教師的世界觀。
- (四)研究結果可提供教育工作者自我反省及運用在班級經營之中。

本研究乃從教師的角度來著手，採用質性研究之深度訪談法，來瞭解僕人式領導教師的特質與行為、班級經營信念，以及面臨教育問題時，僕人式領導教師是如何看待這些問題，本研究想要整理歸納這些內容，希望以此研究結果有助於解決國小班級經營之問題與困境。根據前述之研究目的，本研究提出具體之研究問題，如下：

- (一)僕人式領導教師表現的特質與行為為何？
- (二)僕人式領導教師之班級經營信念為何？
- (三)僕人式領導教師之世界觀及其型塑歷程為何？

### 三、名詞釋義

本節就本研究涉及之重要名詞，說明如下：

#### (一)國民小學導師

係指任教於台中市公立國民小學，支領「導師費」且為合格教師，擔任班級導師一職者。

#### (二)僕人式領導 (Servant Leadership)

僕人式領導是指一種始於想要為他人服務的自然感覺，透過服務這個行為去領導他人，並會優先考慮其他人的需要至於領導者之上，先滿足其他人的基本需求，讓被服務者變得更健康、更聰明、更自由、更自主，進而也能成為一位服務他人的領導者 (Greenleaf, 2002)。

#### (三)班級經營 (Classroom Management)

班級經營應涵蓋教師所有的行為與活動，目的是引導學生專注地參與班級活動，其範圍包括教室物理環境的安排、班級常規的建立與維持、學生不當行為的處理，鼓勵學生專注於課業學習，進而達成教學目標 (Emmer, 1984)。

#### (四)世界觀 (World view)

「世界觀」是個體與其環境持續互動，形成一組看待實有 (reality) 的觀點，個體大部分的行為與決定、符號創造及倫理的相關意象 (image) 與假設 (assumption)，皆深受其影響。世界觀必須在真實世界中建立，由心智感知與實有之間的接觸，將所得的訊息轉換成意象與假設，形成個體世界觀的根源。(Kearney, 1984)。

## 第二章 文獻探討

本章節就相關之文獻內容進行討論，第一節為領導理論之回顧；第二節為僕人式領導之探討；第三節為班級經營之討論；第四節為世界觀之探討。

### 第一節 領導理論之回顧

#### 一、領導的定義

領導(leadership)中文詞意為引導、帶領；其字根「lead」亦有相同之含意(吳清山,1996)。意味著領導就是某個個體發揮其影響力，帶領組織朝著目標邁進。《與成功有約》(The 7 Habits of Highly Effective People)一書中，作者 Stephen R. Covey 曾提到領導與管理的差異就彷彿思想與行為。管理是有效的把事情做好，領導則是確定所做的事是否正確；Covey 還比喻：「管理是在成功的階梯上努力往上爬，領導則是指出所爬的階梯是否靠在正確的牆上」(引自顧淑馨譯,2010,p.94)。由此可知，領導是不等同於管理，領導者會出現在管理階層，但在非正式組織裡也會發現領導者的存在。領導理論大師 Bennis(1989)認為：「領導就如同美女一般很難將它定義，但是當你一看見她就知道了。」Yukl(1998)更進一步指出因為領導(leadership)這個名詞沒有被加以精確的定義成為組織研究中的技術用語，導致領導定義的數量就會與參與領導研究的學者數量一樣多，也就不足以為奇。

隨著研究的人、事、物的不同，研究者所依循之情境脈絡、時空背景差異下，領導的定義自然就有多種闡述，可見得領導乃一複雜之社會影響歷程。研究者茲將國內外學者對於領導定義作一整理，臚列如表 2-1 及表 2-2：

表 2-1：國內學者對於領導的定義

學 者	年 代	領 導 的 定 義
張春興	1989	領導是指在團體中引領、指導或控制多數人態度或行動的歷程。
黃昆輝	1989	教育行政領導是教育人員依據組織方向目標，發揮其影響力，以糾合成員意志並利用團體智慧，激發引導成員心力，進而達成組織目標之行為。
吳清基	1990	領導是行政人員藉由校內團體間交互運作之歷程，集合成員意志，充分發揮組織內人力與物力，期以達成學校教育目標的一種行政作為。
張潤書	1991	領導即組織人員在交互行為下所產生的影響力。
謝文全	1993	領導乃是在團體情境裡，藉著發揮影響力來引導成員的努力方向，使其同心協力齊赴共同目標之歷程。
張慶勳	1997	領導是影響部屬的歷程，團體或組織目標的選擇，實現目標的任務活動，部屬完成目標的動機，合作關係與團體工作的維持，增進團體或組織以外人員的合作與支持。
陳木金	1997	領導是一種對別人產生影響的歷程，它包括團體或組織目標的選擇，完成既定目標工作的組織，激勵部屬達成目標的動機。
鄭彩鳳	1998	領導是一種過程，個人努力地影響其他的人。此種影響力可被視為權力，是控制個人的過程，並可藉此來訓練他人。
吳清山	2004	領導乃是團體中的領導者，在一定的情境之中，試圖影響其他人的行為，藉以達成特定目標的歷程。
林思伶	2004	領導是「透過有形或無形的互動，而使個人或團體朝著組織目標或領導者目標行動的一種影響關係。」

資料來源：本研究整理

表 2-2：國外學者對於領導的定義

學者	年代	領導的定義
Fiedler	1967	領導是人際之間存在著權力與影響力的不平衡分配，若某個人在組織中其引導和控制他人行動的力量大於其他組織中的成員，則此種人和人之間關係稱為領導。
Stogdill	1974	領導乃是一種在預期及交互作用下，對工作與結構的維持。
House	1977	領導乃是領導者對於他人的信念、價值觀、行為及表現行使或展現高度的影響力，讓部屬願意追隨領導者，來達成組織的目標。
Burns	1978	領導是對一群驅向特定動機目標的人，在他們面臨衝突和挑戰時，運用組織內的政治性、心理性及其他種種資源，以引發與滿足成員內在動機之行為。
Bass	1985	領導是激勵部屬、創造可達成遠景並為部屬指出明確清晰的達成途徑。
Robbins	1991	領導是一種影響團體達到目標的能力。這種影響力的來源可能是由領導者的管理職位而來，也可能是由團體中自然產生；領導者藉由目標之達成，而獲得團體成員的認可。
Sergiovanni	1992	領導是一種態度而非技術的運用，除了階層的和科技理性的威權外，應包括專業、道德的威權，真實的領導不等同管理。
Chemers	1997	領導是一種社會影響的歷程，在這歷程中某人可以獲得他人的支持及協助以完成一般的工作任務。
Yukl	1998	廣義的領導是被界定為影響部屬的歷程。其中包含選擇團體或組織的目標、激勵部屬達成既定之任務、維持高度的團隊合作關係與工作動機及代表組織以爭取外部之資源協助等。
Hoy & Miskel	2001	領導是一種社會歷程，組織裡的成員藉此來影響對內外事件的詮釋，包括選定目標、激勵個人、組織工作，以及權利關係等。

資料來源：本研究整理

端看國內外學者對於領導之定義，有學者論述著重於組織目標的達成、強調領導者本身的影響力，也有重視組織內部屬的合作與需求，各家眾說紛紜但也異



中有同。綜合上述可知，領導乃是一門組織內雙向影響的歷程，領導者在組織內發揮個人的影響力，激勵與滿足組織成員，勾勒組織成員之共享願景，引領大家在正確的途徑上，共同追求實現。新世紀的社會多元複雜，領導也要針對大環境採取多元的策略並予以因應，而如何面對快速的變遷，並同時做出正確的抉擇判斷，以達成目標，便成為領導者需思考的重要命題。

## 二、領導理論的發展

領導理論的實徵研究隨著時代的演變，Bryman(1992)將其分為四個時期：特質論、行為論、情境論及新領導理論，然而每一個時期皆有不同之研究取向與研究主題，主導著當時領導理論研究的潮流(張慶勳，2000；Bryman, 1992)。臚列如表2-3：

表 2-3：領導理論的發展時期

時期	領導理論與研究取向	研究主題
1940 晚期	特質論 (Trait theory)	◎領導者的領導能力是天生的。
1940 年代 至 1960 年代	行為論 (Behavioral theory)	◎領導者的領導效能與領導行為之關聯性。
1960 年代 至 1980 年代	情境論 (Contingency theory)	◎領導者的特質需要與情境的特徵結合，才能產生領導者行為與效能。 ◎情境因素能直接影響領導效能
1980 年代至今	新領導理論 (New leadership)	◎具有遠景的領導者

資料來源：引自張慶勳(2000)。《國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究》，頁17。高雄：復文書局。

研究者依據文獻內容，將特質論、行為論、情境論及新領導理論各個時期研究取向與研究主題之概要，做重點回顧，茲分別說明如下：

#### (一) 特質論(Trait theory)

亞里士多德(Aristotle, 384-322 B.C.)就曾提到若是沒有教育，有人打從出生那一刻起被標記為奴隸，有人則是註定成為統治者(俞懿嫻，2007)。亞里士多德認為有些人天生下來就具備某種特質，使之成為領導者，這些遺傳因子所決定的領導概念就稱為領導的特質取向(trait approach of leadership)。特質論約1940年代末期以前，是最先被提出討論的，其基本假定有二，其一是每一位成功的領導者都具有異於他人的獨特人格特質；其二是經由科學的方法統整、分析領導特質，可以做為選才及培養人才的重要參考。在許多的研究文獻概覽中，以Ralph M. Stogdill(1948)最為著名，他概覽了1904至1948年多達124項的領導特質研究，並將領導者相關的個人特質因素分為以下五大類(林明地等譯，2003)：

Stogdill將領導者有關的個人特質因素歸納為五大類：

能力(capacity)—智力、機警的能力、語言的流暢度、原創力、決斷力。

成就(achievement)—學術成就、知識、運動成就。

責任(responsibility)—可信賴度、主動、堅毅、積極進取、自信、超越的欲望。

參與(participation)—活動力、社交能力、合作、適應力、幽默。

地位(status)—社經地位、受歡迎程度。

Stogdill的研究報告啟動領導者特質之探究，Robbins(1991)也提出領導者與被領導者不同的人格特質：具野心、精力充沛、領導意願、誠懇、富自信心、豐富的專業知識以及高度適應環境的能力。謝文全(1993)綜合相關研究歸納領導者須具備的特質：機智、堅忍、親和力、誠信、有願景及積極主動等。Yukl(1998)認為有效能的領導者特質，以下列四種因素特別重要。

Yukl(1998)提出有效能的領導者特質：

充滿自信—自信的領導者會設定較高的目標，帶領跟隨者去嘗試，即使面對困難與失敗也能堅持到底。

容忍壓力—領導者能承受高度壓力，在面臨問題與困難時，可以冷靜地做出好的決定，指引跟隨者關鍵性的方向。

情緒成熟—情緒成熟是指領導者能充分瞭解自己的優缺點，並能改進自己的缺點，實實在在地朝向自我的方向前進。

誠實守信—領導者內在價值與外在行為一致，便是誠實守信。

Hoy 和 Miskel(2001)將近年來與有效能領導相關聯的特質區分為三大類，即個人特質、動機及技能，經研究者整理臚列如表2-4：

表 2-4：有效能領導之特質分類

特 質	特 質 內 涵
人格特質	自信程度、壓力容忍度、情緒成熟度、誠信
動機特質	高度任務與人際關係需求、高成就導向、權力需求度、高度期望
技能特質	技術的層面、人際關係的經營、概念的技術、行政的經驗

資料來源：本研究整理

此時期學者致力找出可以區分領導者與被領導者的人格特質與特徵，歷經多年來的檢視，許多學者發現特質的影響力會隨著情境因素而有差異；若是探究領導者的特質與效能之間的關係，研究結果顯示特質與效能之間差異十分的顯著(Hoy & Miskel, 2001; Yukl, 1998)。特質論著重探討領導者的個人特質，但忽略情境因素，雖有不周，但也提供日後研究向度的修正空間，更開啟領導理論的建構之門。

## (二) 行為論(Behavioral theory)

鑑於Stogdill特質論有其限制，加上行為主義的興起，許多學者便轉往探究領導者的實際行為。行為論的研究不再聚焦於「領導者具備什麼？」(who the leader is?)，而是將焦點放在「領導者做了什麼？」(what the leader does?)(Polleys, 2002)。行為論興起於1940 到1960 年之間，學者開始注意領導者行為層面與效能的探討，其中最著名的領導者研究調查問卷就是美國俄亥俄州立大學於1940年所發展的「領導者型為描述問卷」(Leader Behavior Description Questionnaire，簡稱LBDQ)，該項問卷主要在測量領導者的「工作倡導」與「關懷層面」兩大行為層面。「工作倡導」層面係指領導者與部屬間，領導者能夠建立組織層級、溝通管道及達成目標的策略方法等領導行為；「關懷層面」係指任何可以彰顯領導者與部屬間其友誼、信任、尊重、興趣等領導行為。透過LBDQ問卷的運用，部屬、上司或團體個人成員可以互相描述彼此的領導行為(林明地等譯，2003；秦夢群，1998)。若以「工作倡導」及「關懷層面」作為二個座標，依其高低程度，可劃分為以下四種領導象限，如圖2-1：

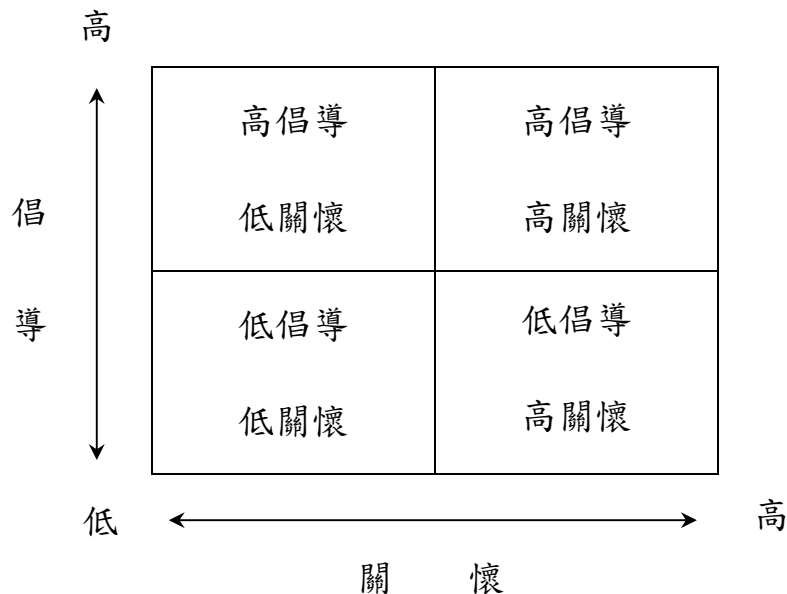


圖2-1：俄亥俄州立大學LBDQ研究的四種領導象限

資料來源：引自秦夢群(1998)。教育行政—理論部份，頁426。台北：五南。

根據俄亥俄州立大學LBDQ研究的四種領導象限，屬於第一象限高關懷高倡導的領導者是最有效能；第二象限高倡導低關懷的領導者著重於工作的效率與達成；第三象限低倡導低關懷則是最不可取的領導者；第四象限低倡導高關懷的領導者則重視成員間的關係與工作場域氣氛。儘管如此，LBDQ研究還發現領導者與部屬偏向採用完全相反的方式來評估效能，領導者偏向採用工作層面，部屬則偏向採用關懷層面，而兩者之間的關係並不確定，由此可知需檢視其他領導行為之研究面向，方得以一探究竟。

同時期美國密西根州立大學以員工導向、生產導向的領導行為作為變項，探究與領導效能有關之領導行為特徵，其領導效能指標包括「工作滿意」、「人事流動率」、「生產力」及「缺席率」等。密西根州立大學係以問卷調查為主要研究方法，研究初期發現員工導向的得分最高，但後來發現同時運用員工導向與生產導向會增加生產力與工作滿意度(邱勝濱，2008)。研究結論表示一位高效能的領導者應著重於員工導向的領導行為，以提高員工生產力與工作滿意度；反之重視生產導向，則會有低生產力及低工作滿意度的表現。

到行為論後期，Blake和Mouton(1985)所提出的管理方格論(Managerial Grid)將領導行為分為「關心績效」、「關心人員」兩個層面，並以此為兩座標，建構出9×9之管理方格，縱座標與橫座標各分為九種程度，其中最具代表性的(1, 1) (1, 9) (9, 1) (5, 5) (9, 9)五種領導行為，如圖2-2所示：

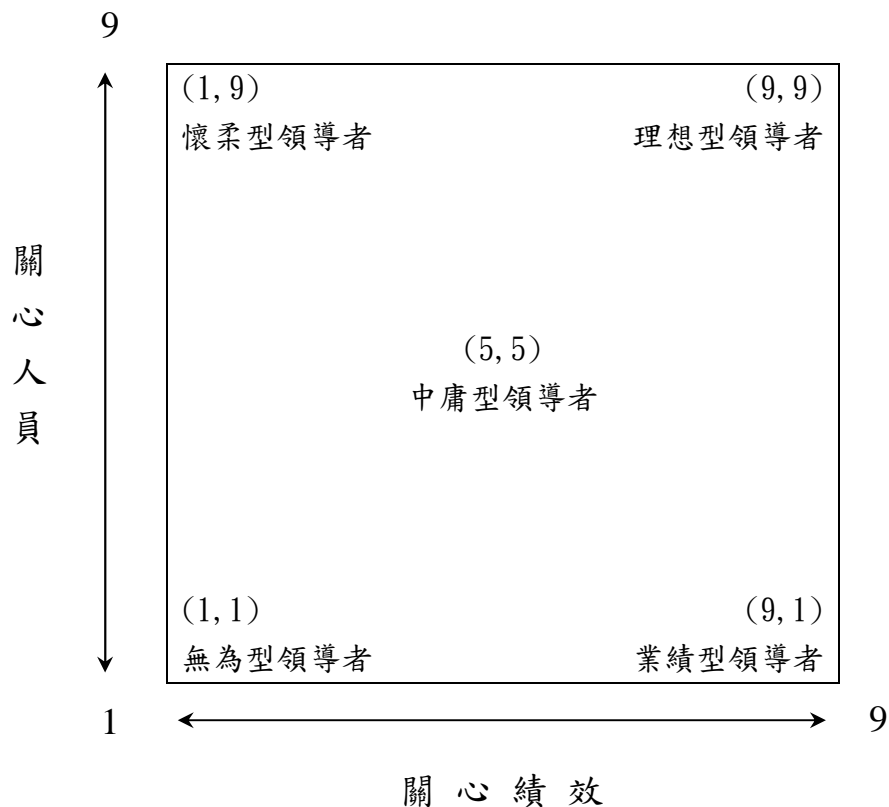


圖2-2：Blake和Mouton的管理方格論(Managerial Grid)

資料來源：翻譯自 *The Managerial Grid III*, by Blake, R. R., & Mouton, J. S., 1985, p. 12. Houston, TX: Gulf.

(1, 1)無為型領導者：又稱貧乏型(impooverished management)，對於人員及績效投入程度最低，均不太關注。

(1, 9)懷柔型領導者：又稱鄉村俱樂部型(country club management)，全力以赴營造舒適愉快的工作環境，滿足員工需求，較不關心工作績效。

(9, 1)業績型領導者：又稱權威服從型(authority obedience)，只管達成績效目標，對於員工需求較不關心。

(5, 5)中庸型領導者：又稱組織人員管理型(organization man management)，對於員工及績效投入均等的關注，希望能取得平衡。

(9, 9)理想型領導者：又稱團隊管理型(team management)，對於員工與績效的關注均為最高，企圖達成雙贏。

Blake和Mouton認為(9, 9)理想型領導者既能達成團體績效，又能顧及員工觀感，是一種理想的領導模式，與俄亥俄州立大學LBDQ研究中的高關懷高倡導相近；而(1, 1)無為型領導者與低關懷低倡導相近，此種領導者實際行為的研究結果，給予領導者豐富的參考價值。

Yukl(1998)指出Blake與Mouton兩人提出情境層面的主張，並認為領導者的行為須與情境相關才會有效能。但是他們沒有實際的提出任何特定的通則，讓領導者明白在何種情境下，應該採取何種適宜的行為，就如同前面所討論的領導者即使有高度員工導向及工作導向之行為，情境因素仍舊影響著領導者的行為。

### (三) 情境論 (Contingency theory)

行為論比特質論考慮到更多的變項，但仍舊忽略情境因素，於是學者們開始將情境因素作為研究焦點。情境論在1960年到1980年代早期成為研究主流，其主張所謂最佳的領導模式必須隨情境而轉變，以達成組織目標。簡單來說，情境論強調領導發生在何種情境。Fielder(1967)的權變模式當時最具影響力的領導模式，權變模式呈現兩個基本假定，其一是領導者的特質與情境的特徵相結合以產生領導者行為與效能；其二是情境因素直接影響效能(林明地等譯，2003；Fielder, 1967)，而權變模式的概念如圖2-3：

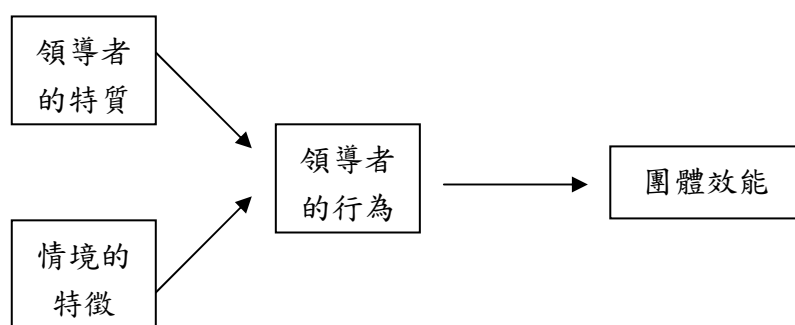


圖2-3：Fielder權變模式的概念

資料來源：引自林明地(等譯)(2003)。(Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel 著)。

教育行政學—理論、研究與實際，頁507。台北：麥格羅希爾。

Fielder(1967)提出一套「最不喜歡共事者」，簡稱LPC (Least Preferred Co-worker)。其中Fielder特別強調情境的控制，情境控制的因素分為：「組織賦予的職權」、「工作任務結構」、「與團體成員的關係」，領導者必須運用影響力與權力去規劃、抉擇及行動策略的程度，來利於團體效能的達成。Fielder權變模式受到許多學者的支持與批評，雖然學者對於這套模式的興趣已漸漸降低，但是它明確證實領導者特質與情境因素的結合，並產生團體效能，是可以局部解釋領導的現象。

此外，House的「途徑—目標理論」(Path-Goal Theory)也極具代表性。House是根據Vroom的動機理論(Motivation Theory)提出「途徑—目標理論」(張潤書，1991)，其基本假定是：領導者為達成團體效能，會透過滿足部屬的工作滿意度，或增強部屬個人的工作效能，盡全力發揮其領導之行為。House(1996)近年來乃徹底修正這一套理論，他將領導的行為層面從四個層面擴大到十個層面，而領導情境是由「部屬特質」與「環境因素」兩者交織而成，並將「部屬的滿意度」、「部屬的動機」與「領導者的被接受度」納入領導效能之結果變項，即構成第三代的途徑—目標理論(林明地等譯，2003；謝文全，2007)。重新修正的途徑—目標理論的概念，如圖2-4：



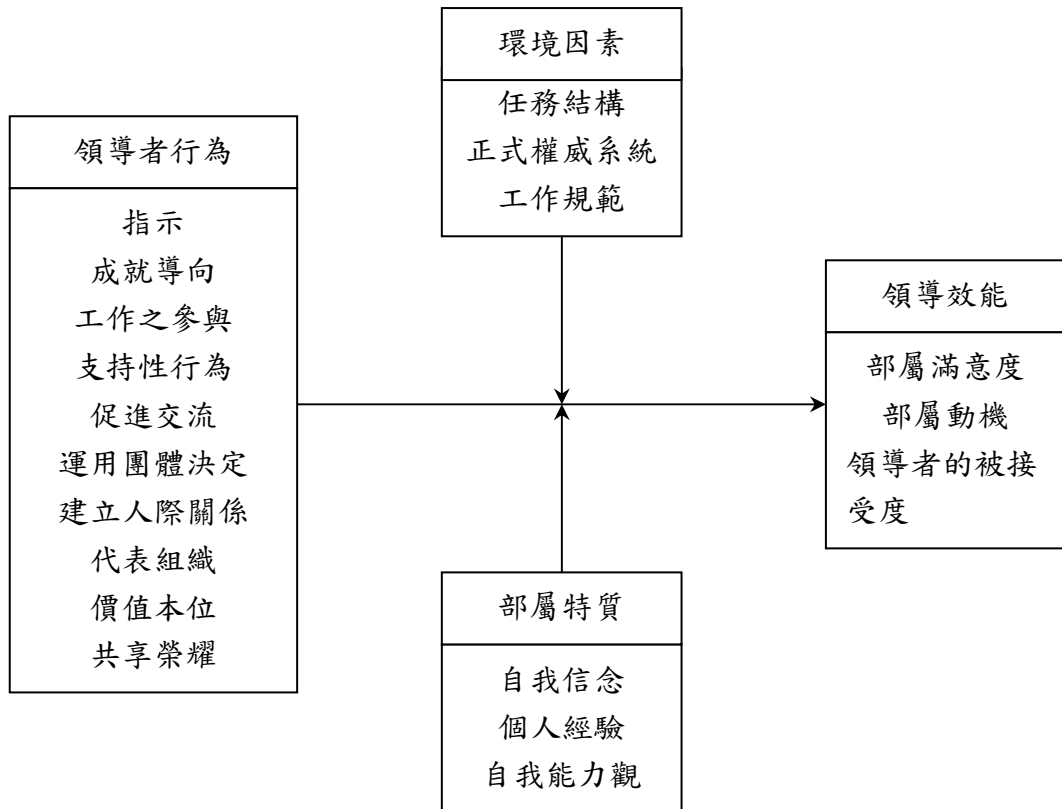


圖2-4：House的「途徑—目標理論」的概念

資料來源：引自謝文全(2007)。《教育行政學》，頁301。台北：高等教育。

在特定情境下，領導者應根據部屬當時的需求，選擇其領導行為，以獲得組織或部屬滿意的結果。由於任何領導者都沒有致力發展這十個層面的領導行為，House(1996)認為有效能的領導者會在這些領導行為清單中，選擇最適合的領導行為來實踐。

#### (四) 新領導理論 (New leadership)

1980年代後，社會開放、價值多元，領導理論也不斷地變革與發展，進入新領導理論的時期。Rost(1993)曾分析美國1950至1970年代的領導研究，他指出領導研究並沒有產生一門新的領導學門，許多研究是以領導者的行為、組織成果、

成員的表現等作為標的，這類研究的領導還是屬於傳統的領導(蘇美麗，2006)。傳統領導理論的研究著重組織決策模式的建立，強調科層體制重於心理需求，導致領導的內涵缺乏「人性」的訴求。新領導理論時期的關注焦點回歸「人」的本質，強調領導者應要跳脫傳統由上而下的命令，改為賦權部屬、激勵部屬；領導者應具有遠見、發揮個人魅力、提升自我道德、與部屬積極共赴願景。截至1990年末，短短十年間，學者們不僅對於新領導理論領域興趣大增，相關研究理論也如雨後春筍般陸續完成，研究者將其整理，臚列如表2-5：

表 2-5：新領導理論

領導理論	主要學者(年代)	理論主張
轉型領導 (Transformational Leadership)	Burns(1978) Bass(1985) Yukl(1989)	領導者不斷激發部屬的動機，改變部屬的信念，使部屬全力投入工作，進而啟發部屬更高層次的能力與工作潛能。
互易領導 (Transactional Leadership)	Burns(1978)	互易領導是一種成本—效益的概念，領導者和部屬之間關係是互惠的，基於經濟、政治、心理的價值交換，來激勵部屬。
魅力領導 (Charismatic Leadership)	Weber(1947) House(1977)	強調魅力領導者對於追隨者的信念、價值觀、行為表現，所產生的特殊影響。
道德領導/倫理領導 (Moral/ Ethical Leadership)	Sergiovanni(1992) Starratt(1991)	強調以道德權威為基礎的領導，領導者出於為正義與善的責任感與義務感而行動，使組織成員也以相同價值感回應，其工作表現更為優異。
分散式領導 (Distributed Leadership)	Gibb(1951) Spillane(2006)	強調組織非單一領導者，領導責任分佈於組織的成員，領導實踐是由領導者、追隨者和情境三者的互動所構成，領導者和追隨者的角色是可以互換的。

表2-5：新領導理論(續)

僕人式領導 (Servant Leadership)	Greenleaf(1997)	強調組織成員要培養服務別人的能力，並賦予組織全新的生命力，努力為大眾服務。
第五級領導 (Level 5 Leadership)	Collins(2001)	領導分為五級： 第一級：高度才能的個人 第二級：有貢獻的團體成員 第三級：勝任的管理人 第四級：有效的領導者 第五級：永續經營的領導者
火線領導 (Leadership on the Line)	Heifetz & Linsky (2003)	強調組織處於瞬息萬變的環境，領導者更彷彿置身險象環生的火線，此時領導者必須運用智慧處理，帶領大家突破難關。
默默領導 (Leading Quietly)	Badaracco(2003)	強調組織內存在著默默為組織、同事、自己，做出正確的事。這些「默默領導人」是靠著腳踏實地的許多小努力，盡忠職守地改變了世界。
香蕉皮領導 (Why Smart Executives Fail)	Finkelstein(2003)	強調企業須有一套反敗為勝之道，就像踩到香蕉皮栽跟斗後，記取失敗經驗，從中學習成長。

資料來源：本研究整理

僕人式領導(Servant Leadership)在國內仍處於發展階段，國人對其認知瞭解不如權變領導、轉型領導、第五級領導等領導理論一般清晰透徹。在下一節，研究者將對僕人式領導的基本論述，做進一步的探討。

## 第二節 僕人式領導

### 一、僕人式領導靈魂學者

僕人式領導乃 Robert K. Greenleaf(1904-1990)所提出之領導理論，他出生於美國印第安納州(Indiana)的堤爾荷特市(Terre Haute)，畢業於明尼蘇達州(Minnesota)的 Carleton College；受到當時社會學教授的影響下，Greenleaf 立志要進入大型企業工作服務。畢業之後 Greenleaf 順利進入美國電報電話公司(AT&T)，從事管理研究、發展和教育工作。在長達三十六年的工作生涯，Greenleaf 期許自己能在組織內部發揮個人的影響力，為達此使命，他坦承自己曾放棄多次的晉升機會及可觀的財富。1964 年他從 AT&T 退休，隨即展開他的事業生涯第二春，Greenleaf 後來曾在福特基金會、美國管理研究基金會、麻省理工學院等大型機構擔任顧問或教授等職位。同一年成立「應用倫理中心」(The Center for Applied Ethics)，並在 1985 年更名為「Robert K. Greenleaf 中心」，其總部即位於他的故鄉美國印第安納州（李璞良譯，2007；Greenleaf, 2002）。

Greenleaf 在他 66 歲的那一年(1970 年)出版了第一本書《The Servant a Leader》，1977 年出版《Servant Leadership》，1979 年又出版《Teacher as Servant》；尤其以《The Servant a Leader》這篇作品，受到世人廣大回響，至今已印行逾五十萬餘本。Greenleaf 用一生的經驗不斷地驗證並實踐他的僕人式領導理論，至臨終後，友人整理出多篇未經發表之論述，現已陸續出版作品，以發揚 Greenleaf 的論點(Spears, 1998)。

在領導統御的精神(Spirituality as Leadership)一文中，Greenleaf 道出他一生作品的信念：「我相信關愛別人，以及讓較有能力與較沒有能力的人彼此相互服務，是邁向一個更美好社會的良方。若我們能屏棄現今組織裡腐敗現象，回到過往人與人之間的互相關愛，那就能提供機會讓人們成長，同時社會秩序亦能獲得改善。如果每個人都能以僕人的心態做出承諾，在組織裡產生新力量，其效能亦能明顯提升。雖然願意做出承諾的『僕人』相對少數，但他們的影響力會形成一股潛移默化的驚人力量，促使整個社會文明更加進步」(李璞良譯，2007)。

## 二、僕人式領導的思想緣起《東方之旅》

觸動Greenleaf提出僕人式領導的觀點，始於Greenleaf退休的時候，當時大學書店到處流行著一九四六年諾貝爾文學獎得主—德國詩人 Hermann Hesse 的作品，因此Greenleaf心想若是要了解學生，就必須先了解學生在讀些什麼書，於是他就開始閱讀 Hesse 的小說。而Greenleaf就在當時讀到 Hesse《東方之旅》(Die Morgenlandfahrt)這本短篇小說，對於書中內容有所感觸，因而啟發他的僕人式領導之構思。《東方之旅》是一本自傳氣息濃厚的作品，故事主角H. H. 是作者影射自己，敘述主角追尋最高境界的歷程。Hesse借用十八世紀傳奇式的「盟會小說」寫成這部傑作，內容寓意深刻，令人讀後回味無窮。故事主角H. H. 的追尋歷程可分為三個境界，首先是天真爛漫的境界；其次是懷疑的境界；再者是悟道的境界，過程中困難重重、挫折連連，最終還是達到最高境界。故事的鋪陳，彷彿是Hesse智慧的成長、心靈的寫照(蔡進松譯，1998)。

這本小說描述一群隸屬於盟會的成員，自願地參加一次獨特的旅程，其中的成員有音樂家、詩人、學者、男巫及僕人等。故事主角H. H. 非常喜歡他的伙伴與領隊，但是這些人當中卻沒有一個人像里歐(Leo)那樣盤據在他心頭，雖然當時幾乎沒有夥伴注意到他。里歐是盟會成員的僕人之一，里歐聽從每位主人的吩咐，負責搬運行李，常常為領隊提供個人服務；里歐穿梭在每個主人之間服務，謙遜地贏取主人們的歡心，並以歌聲撫慰主人的心靈，使大家都喜愛他。里歐樂於工作，常以歡欣的心情哼著歌曲，並在主人們需要服務時才會出現，是一位理想的僕人。直到有一天里歐決定在莫比歐·茵菲里歐的危險峽谷中離開了隊伍，每個人雖然努力的找尋他，依舊徒勞無功，此時一股大禍臨頭的莫名感覺，不斷的湧出。每個人不只對於再找到里歐失去信心，整個旅程彷彿變得不可靠與令人質疑。後來故事主角H. H. 想把這奇妙的旅程寫成書籍，讓讀者能夠一窺旅程的高峰，但是當初盟會規定不得揭露盟會本身的任何事情，對於此 H. H. 並不在意。但是多年之後，H. H. 有感當年經歷難忘的神秘旅程，心裡萌生違背規約之罪惡感，決定到盟會請罪。後來H. H. 被帶到盟會裡接受判決，當下他才發現，他認識

的僕人，就是盟會的會長，即將負責宣讀判決的人就是里歐。最後里歐還認為H. H. 經歷自我控訴，通過信心與服從的考驗，早已是一位無罪之人，此時大家才深深體會到里歐這位僕人就是一位精神導師、一位偉大高貴的領導者，而他的領導力是透過「服務」發揮出來的(Greenleaf, 1977; Greenleaf, 2002)。

《東方之旅》是詩人 Hesse 晚期的代表作，此書更是他寫作態度的轉捩點，從強調自我的完美個人主義到獻身給團體的崇高服務精神。Greenleaf 讀完這本小說後頓悟到要成為一位領導者，首先應是個僕人，是心靈深處的僕人本質造就他成為一個偉大的領導者。僕人式領導有別於其他的領導，在機構或組織裡，領導者必須與他人共同做決定，對部屬發揮愛、關懷、傾聽、同理心，促使部屬學習與成長，視部屬之成就為榮耀。僕人式領導強調機構中的部屬間珍惜彼此，重視個人的存在價值，此種氛圍之下，深入心靈喚起部屬的天賦才能，要他們奉獻所長，也成為別人的僕人(蔡進雄，2003a)。

### 三、僕人式領導的意涵與特質

#### (一) 僕人領導的定義

Greenleaf 認為僕人式領導者首先必須是一個僕人 (Greenleaf, 1977) 。剛開始接觸僕人式領導理念的人們，常對僕人(servant)與領導者(leader)這兩個角色的並存感到質疑，但也因此更引發讀者想進一步了解的動機。Greenleaf 明白地提到僕人與領導者兩種角色是可以同時存在的，領導者應發自內心想去服務大眾，並以服務為優先，這也是僕人式領導最主要的精神(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。

Greenleaf 中心對「僕人式領導」的定義是：僕人式領導是一種實踐的哲學，支持人們以選擇服務為優先，然後擴展服務方式到個人或組織。僕人式領導鼓勵合作、信任、遠見、傾聽，以及倫理的使用權力與賦權。僕人式領導是以服務為優先，它開始於一個人想要服務的自然情感，然後領導者有意識地想要去領導，

挺身而出的帶領他人邁向目標 (Greenleaf, 2002)。因此僕人式領導包含兩個中心的概念，第一個概念是自然地想要去服務其他人，真實的領導乃奠基於這種內心的渴望；第二個概念是那些被服務的人能有所成長，並且能成為服務他人的人 (Greenleaf, 1977)。

對於僕人領導定義，各學者專家觀點不一，以下將所搜集到學者的相關論述，分述如後：

#### 1. 國內學者的定義：

蔡進雄(2003a)將僕人式領導定義為如何照顧部屬、了解部屬、關懷部屬，進而服務部屬並協助其成長，已達成組織遠景的一種人性化的領導風格。

吳清山、林天祐(2004)認為僕人領導(Servant Leadership)，係指一個人具有僕人風格與心理特質，能夠服事、扶持、激勵與授權他人，而不將自己視為高高在上，處處需要他人服事。他們認為由於僕人領導表現為他人服務的行為與態度，所以又將之稱為「服務領導」。

林思伶(2004)強調先服務、後領導的精神，因此將Servant Leadership譯作「服務領導」。

蘇美麗(2006)認為僕人式領導即指領導者以服務為優先，以追隨者的需求為優先，發揮服務的特質讓每一個人都能更健康、更智慧、更自由、更自主的成長，同時也能成為服務他人的人。

謝文全(2007)則將servant leadership視為服務型領導，意謂本著服務成員與組織的精神來從事領導的一種領導方式。服務型領導的精神在於領導者不擁有威權，而是以實際行動來服務別人，故又譯為「僕性領導」。

## 2. 國外學者的定義：

Yukl(1998)認為僕人式領導改掉過往支配導向，變成增能賦權的領導，領導者以一致的價值、信念及行為來服務部屬。

Hunter(2001)強調僕人式領導是運用威信而不是威權來領導，以實際愛的行為，來滿足部屬真正的需求，領導者努力展現服務他人的決心。

Covey(2002)認為僕人式領導者必須發揮謙卑的特質，滿足部屬的需求，以建立信任關係，重視部屬的個人價值。

Patterson(2003)提出僕人式領導是領導者的領導行為開始於愛，以服務部屬做結束，愛是服務領導者的基石，重視並滿足每一個體之需求。

Bowman(2005)強調僕人式領導是一種服務第一，而後領導的領導模式，領導者發自內心，以服務他人當作自我績效責任的重要指標。

Taylor et al. (2007)認為僕人式領導強調服務他人的精神，重視在組織裡的每一個部屬，並促進部屬的發展，滿足部屬的需求；領導者將自己安排在組織的最底層，展現服務他人的決心。

綜合上述，僕人式領導即指領導者發自內心展現服務他人的決心，滿足部屬真正的需求，以實際愛的行為在組織內發揮影響力，深入部屬內心，進而使部屬也成為一位僕人式領導者。

### (二) 僕人式領導的內涵

誰是史上最偉大的領導人？就今日而言，全世界有超過二十億的基督徒，耶穌基督至今的影響力，我想是無法否認的。在《新約聖經》的馬太福音中，耶穌對領導者下了一個明確的定義，其核心意涵：「你們當中誰要做大人物，誰就得做你們的僕人；誰要居首，誰就得做大眾的僕人。」在台灣，證嚴法師的影響力早已經拓展至全球各地，信徒更是難以估計；證嚴法師的靜思語錄中便寫著：「手心向下是助人，手心向上是求人；助人快樂，求人痛苦。」能夠以歡喜心來佈施，便是為自己結善緣。由此可知不論其時空如何演變，皆道盡這些偉大的領導者的



中心思想—服務先於領導。

人在一生之中都會擔任許多不同的領導角色，工作職位、配偶、父母、老師等，面對這些共同生活的人，領導變成一種甜蜜又沉重的負擔，更是一種責任。當公司的部屬、身邊的另一伴、兒女、學生，將自己託付給我們，我們怎能辜負大家的期待呢？唯有真正的愛他們，才能成功擔任這樣的領導角色。愛不是一種感覺，而是一種行為，真正的愛是建立在決心之上。Hunter(2001)曾經引用 Ken Blanchard 的經典著作《一分鐘經理人》(The One Minute Manager)的解釋。Blanchard 將金字塔倒轉過來，來說明決心的重要性，並強調「意圖+行動=決心」。僕人式領導是始於決心，萌生決心後，連結了意圖和行動，便會去關愛別人；因為愛，領導者展現實際行為，找出部屬的所需並滿足他們；為了滿足部屬，領導者就必須犧牲奉獻；一旦開始犧牲奉獻，領導者就能建立威信，具有威信的領導者才算是真正的領導(張沛文譯，2001)。Hunter 的僕人式領導模式，如圖 2-5 所示：

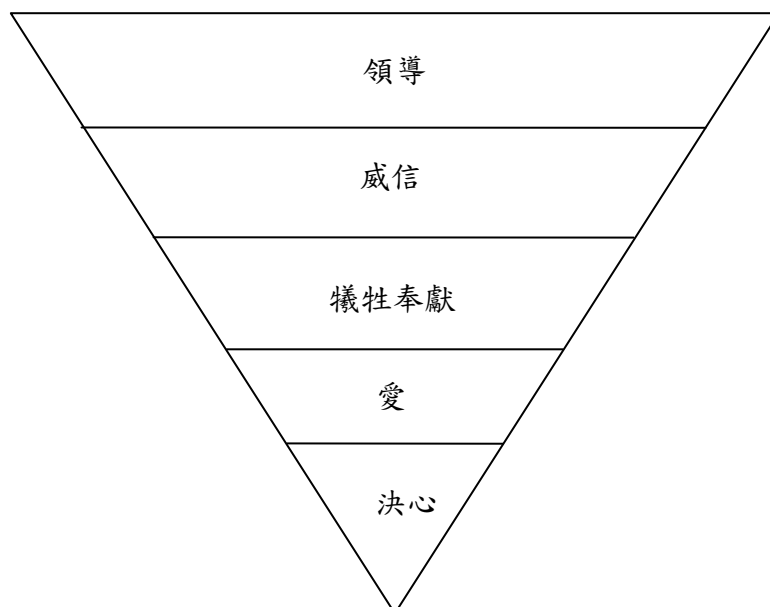


圖2-5：Hunter的僕人式領導模式

資料來源：引自張沛文(譯)(2001)。(James C. Hunter 著)。《僕人—修道院的領導啟示錄》，頁 116。台北：商周出版。

《新約聖經》最初是用希臘文寫成的，希臘人用好幾個不同的字詞來表示「愛」。「eros」是代表情慾的愛；「storge」是指家人之間的愛；「philos」是指同胞手足之間的愛；最後一個是「agapa'o」是希臘文「agapa'e」的動詞，它們指的是無條件的愛。而耶穌所用的就是無條件的愛，真正的愛是不會憑著感覺來展現，僕人式領導者可能不喜歡他的部屬，但他還是會繼續愛他們，透過行動來實踐對部屬的承諾(張沛文譯，2001)。Hunter 的僕人式領導愛的行為，如表 2-6 所示：

表 2-6：僕人式領導愛的行為

愛(agapa'o)	愛(agapa'o)的真諦
忍耐	展現出來的自制力
恩慈	付出關心、讚美、以及鼓勵
謙虛	真誠、不虛偽、不自大
尊重	待人如奉上賓
無私	滿足別人的需求，更勝於自己的需求
寬恕	別人做錯了也不怨恨
誠實	凡事不欺瞞
守信	堅持你所做的選擇
犧牲奉獻	把自己的所欲及所需擺到一邊，優先滿足別人最大的利益

資料來源：引自張沛文(譯)(2001)。(James C. Hunter 著)。僕人—修道院的領導啟示錄，頁 157。台北：商周出版。。

Patterson(2003)認為僕人式領導是一種發自內心的美德，其中包含：1. 無條件的愛(agapa'o)；2. 謙遜；3. 利他主義；4. 願景；5. 信任；6. 賦權增能；7. 服務。其中無條件的愛(agapa'o)，意思是我們對待別人的行為，不管對方到底

做了什麼，這是一種審慎選擇的愛。因此 Patterson 提出僕人式領導模式便強調領導者的領導行為始於愛，以服務部屬做為終點。領導者以實際行動支持前線，發掘每位員工的獨特性，激勵員工發揮創造力，信任部屬的能力，共同期待成就更美好的社會。愛是僕人式領導者的基石，重視並滿足組織內每一位員工之所需 (Patterson, 2003)。其僕人式領導模式，如圖 2-6 所示：

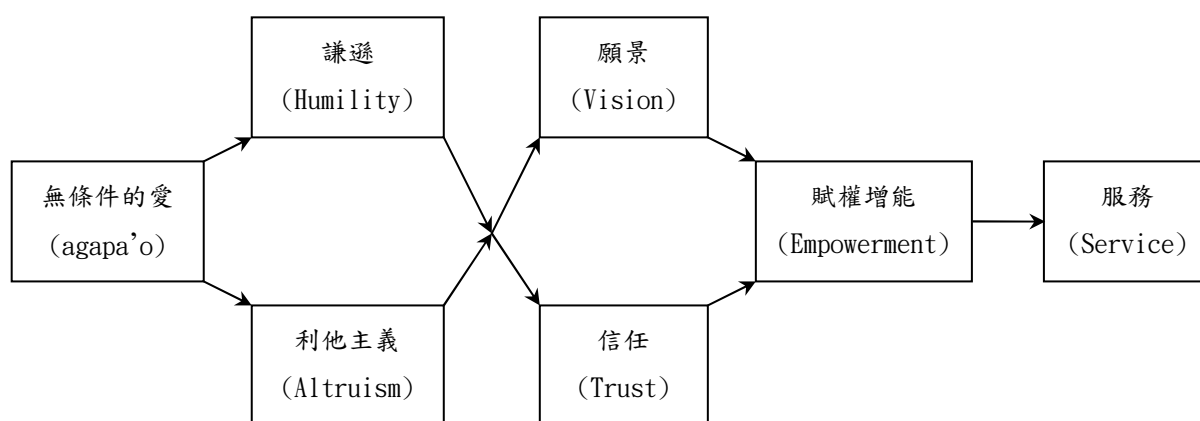


圖2-6：Patterson僕人式領導模式

資料來源：翻譯自 *Servant Leadership: A Theoretical Model*, by Patterson, K., 2003, p.7. Published by the School of Leadership Studies, Regent University.

然而，領導者重視人性的領導模式，勢必溫暖追隨者的心。Winston(2003) 提出一個更完整的模式，來擴大 Patterson 僕人式領導模式不足之處。僕人式領導者展現愛實際愛的行為，改變追隨者的信念及世界觀，雙方彼此相互認同；追隨者因為自我效能的提升，也開始表現強烈服務他人的內在動機，與領導者一起成為僕人。Winston 針對 Patterson 的擴大模式，如圖 2-7 所示：

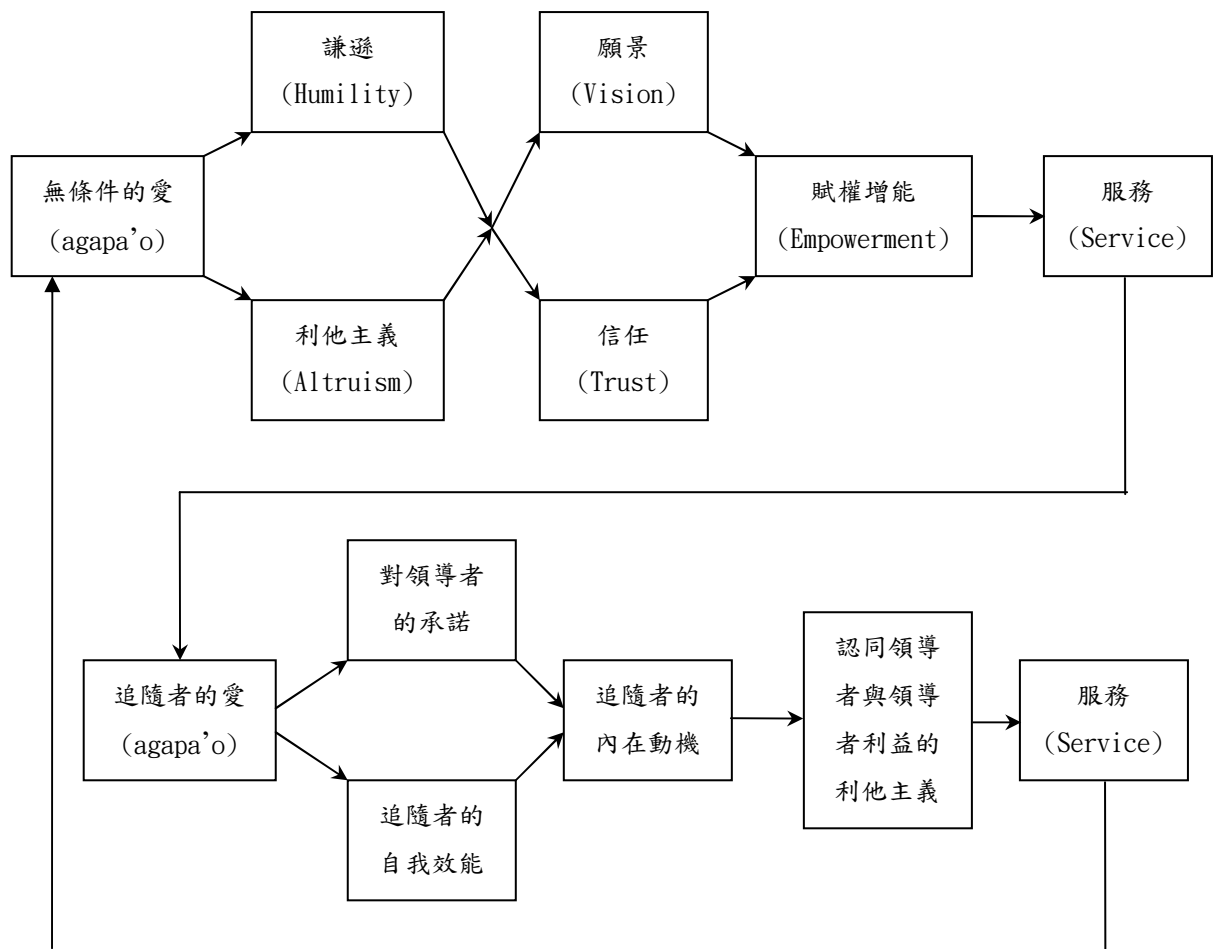


圖2-7：Winston擴大Patterson的僕人式領導模式

資料來源：轉引自 *Servant Leadership: A Chaotic Leadership Theory*, by  
 Rennaker, M., 2005, p. 5. Published by the School of Leadership  
 Studies, Regent University.

僕人式領導是一種精神勝於物質、引導勝於驅使、助人成長勝於壓抑他人成長、價值信念領導勝於行為技術領導的領導風格(蔡進雄，2003b)。根據 Maslow 的人性需求層級來看，從最底層的生理需求(physiological needs)、安全需求(safety needs)、愛與隸屬需求(belongingness and love needs)、自尊需求(self-esteem needs)、到最高層的自我實現需求(self-actualization needs)(張春興，1994)。僕人式領導是強調層級較高的自我實現需求，並非較低層次的

生理需求；Maslow 更將最上面兩層的需求稱為「成長需求」，與僕人式領導的助人成長不謀而合。僕人式領導強調滿足部屬的基本需求(need)而不是滿足其所有慾望(want)，僕人式領導者必須透過觀察與傾聽來尋求部屬真正的需求，如此一來部屬才能安心的工作，朝著目標邁進。Sergiovanni(2002)指出若是部屬對於滿足其所需產生誤解或是存心利用，領導者應該改為強勢領導，因為我們深信真正的愛是不會因為對方的行為而改變，以堅定的態度來滿足部屬，是僕人式領導者的責任。

僕人式領導實踐愛的行為，為部屬犧牲奉獻，建立了威信(authority)，達成領導的目的。Greenleaf(1977)認為成為僕人領導者的第一步就是發自內心為他人服務，並非操縱他人、使他人喪失自我的威權(power)。傳統組織領導者利用威權來指使他人達成自己的目標，雖然短期看來是有效率且風平浪靜，但是從歷史角度來看，一旦關係破壞殆盡，人心終究思變(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。一位具有道德感、富有愛心的僕人式領導者，尊重組織成員，表現利他行為，讓成員感受到自我存在的價值；將權力釋放，提升成員增能賦權感，也成為服務別人的僕人；僕人式領導者與成員有共同之願景、共享榮耀，建立起一種「心」的領導者與追隨者之關係。

### (三) 僕人式領導的特質

Greenleaf 闡述僕人式領導的概念，乃呈現其個人思想的發展過程，也是展現其高尚情操的人格特質。Greenleaf(1977)提到領導者必須有義務好好地培養人生態度，讓它符合自己的人生期望，否則在龐大的官僚體制下，將會難以成就領導者應負的社會責任。更重要的是盡早培養這些人格特質，對於此 Greenleaf 指出五種生活特質，分別為：1. 美善；2. 活在當下；3. 開放的心靈；4. 幽默；5. 容忍(胡愈寧、周慧貞譯，2004；Greenleaf, 1977)。

## 1. 美善

Greenleaf(1977)指出領導者要培養美感。透過音樂的聆聽、畫作的欣賞，詮釋作者的心靈思維，深入瞭解其背後不為人知的故事，唯有透過不斷的培養，領導者才能洞察當代不被瞭解或欣賞的事物。

## 2. 活在當下

近代詩人愛默生寫著：擁有今天的人最富有。許多企業的領導人有時會浪費時間活在過去，甚至忘卻當初投入職場的理想。成功的領導者不論現在是否順遂，都會積極活在當下，相信他們正因如此才能放眼未來。

## 3. 開放的心靈

要培養開放的心靈，先從起傾聽開始。專注地傾聽，並運用細微表情、肢體動作、簡單應答來表達真正的興趣，透過同理心的方式，去找出別人內心真正的需求。Greenleaf(1977)：「開放心靈去溝通，便聽到智慧之言。」

## 4. 幽默

幽默源自於我們的智慧，本質是愛，它不僅是個人高尚氣質的轉化，也是一種深層的表達。當我們以幽默的方式看待身邊的人事物，表示我們能開始關愛別人；發自內心的微笑，代表自我責任感的增添。

## 5. 容忍

Greenleaf(1977)對容忍的闡釋：以寧靜的心靈來承受痛苦。作為領導者必須在苦難中保持心靈的平和，從痛苦的經驗裡學習成長，以敏銳之心覺知部屬的苦難，更要能感同身受。

Greenleaf 衷心期盼，在年輕的時候，要以理性的方式選擇自己的生活並活在當下，培養美的感受力，開放心靈去聆聽別人的話語，享受幽默帶來的歡愉，

即使面對痛苦也要保持心靈的平靜，唯有如此才能真正成長。

至於僕人式領導的特質為何？位於美國印地安納州波里斯市 Greenleaf 僕人式領導中心的執行處長 Larry C. Spears 歸納 Greenleaf 僕人式領導核心思想，所提出的僕人式領導的十個特質，最常被學者們提及，這十個特質分別為：1. 傾聽；2. 同理心；3. 治癒；4. 察覺；5. 說服；6. 概念化；7. 遠見；8. 管理；9. 承諾人們的成長；10. 建立社群。茲簡述 Spears 之闡述(Spears, 2003)：

### 1. 傾聽(Listening)

在傳統上，身為領導者是相當重視溝通及做決定的能力。這些能力對於僕人式領導者亦為重要，他們必須深入傾聽他人的聲音並給予承諾。僕人式領導者設法確認團體的意志並協助他們釐清，他設法反覆地傾聽部屬所說的話語，甚至到達部屬的內心世界。不斷傾聽、結合定期反思，乃僕人式領導者成長的要素。

### 2. 同理心(Empathy)

僕人式領導者努力理解和培養同理心。人們都需要被接納及認可其獨特心靈，假使是同事的好意，即使有必要拒絕其行為或表現，但仍然要考慮當事人的心境。一位最成功的僕人式領導者是具備有技巧的同理心傾聽者。

### 3. 治癒(Healing)

學習治癒他人乃是整合與改變組織的巨大力量。僕人式領導者能治癒一個人自我與他人潛能便是其擁有的偉大力量。許多人偶爾心靈遭受打擊、情緒也受到傷害，雖然這是人之常情，但是僕人式領導者認為有機會幫助這些身邊的人們，遠離傷害成為完善的個體。

### 4. 察覺(Awareness)

僕人式領導者時常察覺別人的需求，更會特別地去察覺自我意識的狀態。察

覺別人必須細心，因為在過程中無法預知會發現任何事情。察覺會幫助個人了解其內心的道德與價值，亦可促使個人能以較為統整與整體的角度來觀看事情。

#### 5. 說服(Persuading)

僕人式領導者另一項特質，就是在組織中做決定時，運用說服的力量更勝於職權的威嚇。僕人式領導者強調說服而非強制服從，因為僕人領導者深信效能是建立在團體的共識上，這正是僕人式領導與傳統威權領導明顯區別之處。

#### 6. 概念化(Conceptualization)

僕人式領導者設法協助培育每個人擁有築夢的能力，概念化的觀點意謂著個人必須超越每天例行的思維。傳統的領導者雖然也強調概念化的修煉與實踐，卻只關注在短程目標之達成。若是領導者想成為僕人式領導者，就是要喚起廣泛概念思維，並和每日例行思維之間取得微妙的平衡。唯有培養更大的格局、以全面觀點看待事情，才可以走的更遠、更優質。

#### 7. 遠見(Foresight)

遠見這項特質可以使僕人領導者理解過去的教訓、真實的現況與未來可能發生的結果，這種能力深深築基於直覺能力。一個具有遠見特質的僕人領導者是天生的，是無法有意識或計畫的培養。但優秀的領導者應隨時有清晰的思維，能覺察外在的變化，便能高瞻遠矚，更要能預測未來的發展結果。

#### 8. 管理(Stewardship)

僕人式領導者擁有組織中部屬的信任，掌握有益於全體的重要資源。僕人式領導者始終承諾服務他人，滿足他人最重要的需求，僕人式領導強調透過公開和說服的方式，而不是控制的手段，來達到領導目的。僕人式領導精神的初衷乃為「先服務他人，而非先領導他人」。



## 9. 承諾人們的成長(Commitment to the growth of people)

僕人式領導者相信每個人都有超越外在貢獻的內在價值。因此，僕人式領導者深深允諾組織中的成員，協助其個人及組織成長。例如幫助部屬培育個人心靈發展或專業技能的增長，以及提供個人興趣取向的建議，甚至協助待業的人們找尋其他謀生工作，這都是承諾人們成長的範圍。

## 10. 建立社群(Building community)

僕人式領導者感知人類社會以往過於重視大型的社會組織，而忽略地方上的社群組織，導致流失許多寶貴的人類歷史資產。這種察覺使得僕人式領導者設法確認出些許方式，來建立特定組織內的社群。真正的社群應該是在所處的工作場域中來建立，而社群的建立也代表者僕人式領導者的無止境責任的開始。

僕人式領導強調服務他人的精神，在組織裡的每一個部屬，僕人式領導者都必須促進個人的發展，滿足部屬的需求；領導者將自己安排在組織的最底層，展現服務他人的決心 (Taylor et al., 2007)。在學校中，校長運用僕人式領導來帶領並服務學校教師，而非傳統權威式領導，則教師亦會萌生服務學生的意念(蔡進雄, 2003a)；在班級中，教師亦是領導者，教師若願意採用僕人式領導的觀念與方式來班級經營，不僅可滿足學生的各種需求，亦能進而達成教學之目標。

運用僕人式領導的教師樂於傾聽、具有同理心、願意為學生建立遠景及幫助學生成長。僕人式領導者所做的事便是經由不斷地指出明確的目標方向，而這些卻是部屬難以達到的；一旦達成目標時，部屬會為此驕傲，而僕人式領導者會以部屬之成就為榮(Greenleaf, 1977)。僕人式領導的行為是一種善意的展現，學校領導者與教師堅持著自己相信的信念行事，使我們的學生受益成長且喜歡在這樣的環境裡學習，最終學校裡的每一份子都將隨時為他人服務，此種發自內心的成長，便是僕人式領導運用在學校與班級最大的改變之處。

#### (四) 僕人式領導的研究取向

從事僕人式領導之研究，常以僕人式領導的特質作為研究向度，組織領導者為研究對象。研究者整理國內近年來僕人式領導之相關研究，發現以量化研究居多，研究方法以問卷調查法，以校長及主任為對象；少有質性研究，且以教師為對象之研究。而僕人式領導的最終精神是讓每個人都能成為服務別人的人，所以我們的社會中可能存有一群曾經被服務過，內心受到感召，而正在其工作崗位發揮影響力、服務別人的非領導者，若是能探究其內心的歷程，會是相當有意義的，而且值得加以研究。因此，基於探究僕人式領導理論的全貌性，研究者嘗試從教師的角度著手，探究教師具體實踐僕人式領導理論的情形，期待能有助於提升僕人式領導之研究領域。僕人式領導相關研究臚列如表2-7：

表 2-7：國內僕人式領導相關研究

研究者(年代)	論文名稱	研究工具	研究結果
黃登木(2003)	「服務領導」在學校組織的應用與基本模式初探	理論分析	一、對於我國教育領導的發展而言，服務領導不管在學術研究上或是在教育實踐上，都應當有一定的參考價值。
蔣君儀(2004)	國民小學校長服務領導與學校文化表徵關係之研究	問卷調查	一、台北縣國民小學校長在服務領導行為特徵中以「服侍與發展」行為被教師知覺的表現最佳。 二、台北縣國民小學教師知覺校長服務領導行為特徵與學校文化表徵間具有正相關。
陳亭孜(2005)	國民小學校長服務領導特徵與主任行為表徵關係之研究	問卷調查	一、國民小學校長的服務領導特徵以「治癒」最高，「說服」最低。 二、校長的服務領導特徵與主任的行為表徵呈現正相關。

表 2-7：國內僕人式領導相關研究(續)

劉淑晶(2006)	臺北縣國民小學校長服務領導行為與教師學校組織信任關係之研究	問卷調查	<p>一、國民小學校長服務領導行為以「自我覺察」最高，「治癒」最低。</p> <p>二、國民小學校長服務領導行為與教師學校組織信任具有顯著正相關。</p>
溫詩儀(2006)	國民小學校長服務領導與教師歸屬感關係之研究	問卷調查	<p>一、目前國小教師對校長服務領導行為的情況，大致良好，尤其在「自我覺察」與「治癒」的行為。</p> <p>二、國民小學校長服務領導與教師歸屬感具有正相關。</p>
劉道德(2006)	國民小學校長服務領導行為與教師利他行為關係之研究	問卷調查	<p>一、臺北縣國民小學校長服務領導行為有良好程度之展現，其中以「自我覺察」構面程度最高，「治癒」構面則為最低。</p> <p>二、校長服務領導行為與教師利他行為具有高度正相關。</p>
湯發安(2007)	桃園縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究	問卷調查法及訪談法	<p>一、桃園縣國民小學校長服務領導的現況屬於中上程度。</p> <p>二、桃園縣國小校長服務領導與具有顯著正相關。</p>
徐進文(2007)	國民小學校長服務領導與教師教學效能之相關研究	問卷調查	<p>一、國民小學校長服務領導與教師教學效能現況整體表現良好。</p> <p>二、國民小學校長服務領導與教師的教學效能之間具有顯著正相關。</p>
余佳蕙(2008)	國民小學校長服務領導行為與教師專業承諾關係之研究	問卷調查	<p>一、校長服務領導行為與教師專業承諾具有中度正相關。</p> <p>二、具不同背景變項之校長，其服務領導行為無顯著差異。</p>

表 2-7：國內僕人式領導相關研究(續)

林翠霞(2008)	國民小學校長服務領導與教師服務意願之研究	問卷調查	<p>一、中部五縣市國民小學校長服務領導之整體情況，屬於「中上」程度，以傾聽服事層面表現最高，而發展願景層面表現相對最低。</p> <p>二、國民小學校長服務領導與教師服務意願之間，有顯著正相關。</p>
陳怡靜(2009)	臺北市國民中學主任服務領導與處室成員組織承諾相關之研究	問卷調查	<p>一、台北市國民中學處室成員對於主任服務領導知覺之現況良好。</p> <p>二、台北市國中主任服務領導各構面對處室成員組織承諾具有顯著相關。</p>
張添唐(2009)	高中校長服務領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度關係之研究	調查研究法	<p>一、臺北市高中教師對於校長之服務領導行為感受有正面之知覺。</p> <p>二、臺北市高中校長服務領導對教師工作滿意度具有預測作用。</p>

資料來源：本研究整理

綜合以上國內研究可知，校長運用僕人式領導能增加其領導效能與學校效能；校長僕人式領導行為與教師工作滿意度、學校組織信任、組織承諾、教師服務意願、教師的教學效能、教師歸屬感呈正相關；校長僕人式領導行為與教師專業承諾具有中度正相關；校長僕人式領導與主任行為表徵、學校文化表徵呈正相關；教師及主任皆認同僕人式領導是較為有效的領導方式。歸納上述研究皆支持僕人式領導運用在學校內各種層面，適合推廣實踐且成效良好。因為僕人式領導是：世界上最有力量的領導原則之一(The world' s most powerful leadership principle)。

### 第三節 班級經營

「班級經營」(Classroom Management)通常被認為是教學成效與品質的先決條件。在現今的學校裡，教學工作不再侷限於教室，教師如何在不同場域，依然使學生獲得良好的學習成效，便必須有系統的、整體的規劃，發揮「無所不能」之專業能力，才能回應新時代教育現場的種種需求與挑戰(林進材，2005)。因此不斷地提升與學習「班級經營」這項專業能力，在教師的教學生涯中，成為相當重要的課題。本節先概述班級經營的意涵，以瞭解班級經營的意義和內涵；其次，根據文獻內容闡釋班級經營的成功要件。

#### 一、班級經營的意涵

##### (一)班級經營的意義

英文“Classroom Management”一詞，國內學者大多譯為「班級經營」而較少譯為「班級管理」，乃因為兩者的深層涵義有所不同。「管理」賦予教師一種威權威感，教師在班級是位管理者，負責管理一切事務，給人較為負面的觀感；若教師在班級是位經營者，可以營造優質環境與班級氣氛，同時賦予學生更多的權力與能力，師生是在一種亦師亦友的關係，給人較為正向的觀感(吳明隆，2006)。於是「班級經營」一詞，逐漸取代「班級管理」成為大家普遍接受的用詞。研究者茲將國內外學者對於班級經營的意義作一整理：

李園會(1996)指出班級經營是為使兒童能在學校或班級中，愉快的學習並擁有各種快樂的團體生活，而將人、事、物等各項要件加以整頓，藉以協助教師推展各種活動的一種經營方法。

單文經(1998)認為班級是由教師和學生所組成的團體。在班級團體當中，教師必須掌握其中的人、時、事、地、物等因素，妥善加以經營，以便促進師生之間的交互作用，從而有效達成教育目標。

陳木金(1999)談到班級經營是指教師遵循一定的準則，適當而有效的處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標。

吳宗立(2002)指出班級經營是有效教學的基礎，經由人力資源的運用，學習環境的管理，人際互動的歷程，達成教、訓、輔的教育功能。

林進材(2005)指出班級經營的主要重點在於產生和維持教室情境，使教學依教師計畫有效地進行，如鼓勵良好行為、培養師生關係、建立有益的團體行為常模等，都是班級經營的範疇。

吳明隆(2006)認為班級經營乃是教師或師生在教室的社會體系中，遵循一定的準則規範，在師生的互動情境下，適當而有效的處理班級中的人、時、事、地、物等各項業務，以建構良善的班級氣氛，發揮有效教學的效果，達成全人教育目標的歷程。

Emmer(1984)認為班級經營應涵蓋教師所有的行為與活動，目的是引導學生專注地參與班級活動，其範圍包括教室物理環境的安排、班級常規的建立與維持、學生不當行為的處理，鼓勵學生專注於課業學習，進而達成教學目標。

Doyle(1986)認為班級經營是教師解決班級秩序問題所採取的行動與策略。

Brophy(1988)認為班級經營為教師創造一個合適的學習情境，建立班級常規與活動規範，維持學生的專注力，是學生能全心投入學習活動。

Edwards(1993)認為班級經營是教師運用多種技巧，安排教室情境、建立班級常規、處理學生偏差行為、利用獎勵辦法，以建立有效率的學習環境，營造友善的師生關係，促進教學成效的策略。

Jones 和 Jones(1995)認為班級經營是教師必須先了解其學生的基本需求，培養學生正向同儕關係，以減少學生不良行為之發生，激發學生學習動機，促使學生積極學習。

Emmer 和 Laura(2001)提出現今學校裡的班級經營的範圍越來越廣泛且多元化，一般總括為教師建立班級常規、引導學生學習及激發學生合作的行為。

Little 和 Akin-Little(2008)認為班級經營並不只是單純地處理學生行為問題，反而應該要營造合適的教室情境，並鼓勵學生學習，以積極的態度來避免問題發生。

Liftig(2009)認為班級經營是教師必須運用語言訊息和非語言的傳達，來傳達對學生的關懷；具有高度教學熱忱的教師，較能接受班級經營的艱難挑戰。

綜觀上述國內外學者提出的班級經營，可以發現班級經營在早期學者的定義下，普遍強調改善學生的不良行為，以培養其健全之品格為主；近期的學者則認為除了端正學生行為外，應積極創造優質學習環境、激勵學生學習動機、安排適切且有效的課程，主動預防學生可能面臨之問題；期待在教師境教、言教、身教的陶冶下，促使學生朝向全人教育發展。

## (二)班級經營的內涵

Eisenhart 和 Borko(1993)提到現在有越來越多不同領域的學者致力於教室歷程研究，並且將教室歷程研究的成果運用到班級經營實務，嘗試建構教室歷程的效能指標，以提供教師進行良好的班級經營(陳木金，2006)。一直以來，班級經營所涉及的人、事、物等相當廣泛，因此班級經營的內涵常因這些因素的不同而顯得多元。國內外學者對於班級經營的內涵亦有其區分之觀點，不論是從管理的角度、策略實施的層面，都是身為教師的我們必須詳加掌握、深入了解的，唯有做好班級經營工作，才是教室活動順利進行的保證。研究者茲將國內外學者對於班級經營的內涵作一整理：

單文經(1998)提出班級經營的內涵為學習環境的經營、多元文化的經營、班級活動的經營、班級常規的經營等四項。

陳木金(1999)提出班級經營應從教室領導技巧、班級經營策略、教師教學效能三個層面來探討。

吳宗立(2002)從社會學的角度認為班級經營是有效教學的基礎、人力資源的運用、學習環境的基礎、人際互動的歷程、融合教訓輔的功能等。

林進材(2005)指出班級經營包括行政經營、班級環境經營、課程與教學經營、學生偏差行為的因應、常規管理的經營、班級氣氛的經營、時間的管理經營、班級訊息的處理等八項。

吳明隆(2006)認為班級經營內涵為教學活動的經營、訓育工作的經營、輔導活動的經營、情境規劃的經營、行政事務的經營、人際關係的經營、親師合作的經營、意外事件的處理等。

Brophy(1988)指出班級經營內涵為安排教室的物理環境、建立班級常規與活動規範，維持學生的專注力等。

Jones 和 Jones(1995)將班級經營區分為瞭解學生基本的心理需求、建立正向的師生及同儕關係、營造良好的親師關係、提升學生學習動機、設計學生高度學習興趣的教學、妥善規畫教室時間與空間、藉由有效的教室規則與程序，發展學生的正面行為、學生不良行為的解決方法、發展一套規範學生行為的管理程序、全校性紀律訓練方案等十個項目來加以探討。

Emmer 和 Laura(2001)指出班級經營包括建立班級常規、引導學生學習、激發學生團體合作等。

綜合上述得知，班級經營的內涵可謂包羅萬象，隨著時代變遷，其實班級經營的內涵也需要不斷的「update」。Brophy(1988)指出班級經營正經歷一個重大的典範轉移，從以往關注的「干預」(intervention)轉為關注「預防」(prevent)；教師從辨別學生的不良行為並給予處罰糾正，到現在提倡教師須透過發展建立班級常規與發展班級例行模式，來防範不良行為之產生。我國在教育改革、思維多元，社會重視「人」的新時代裡，教育目的由知識導向轉變為能力導向、教學主體由教師中心轉變為學生中心、知識由被動吸收轉變為主動建構、學習型態由個別學習轉變為合作學習、學習教材由單一固定轉變為生活多元、教學評量由靜態評量轉變為動態評量等重大變遷(吳明隆，2003)。因此教師的班級經營也要重新體認，並與時俱進，充實班級經營新知能以因應未來教學環境。



## 二、班級經營的成功要件

教師在教育現場，除了要面對傳道、授業、解惑的基本成效，同時也面臨「典範變革」與「未來趨勢」的創新責任，教師專業的能力備受考驗(陳木金，2006)。面對未來的教育變革，教師須具備終身學習理念，持續增進班級經營的專業知能，促進教師專業的成長與教師專業表現，才能有效發揮教師的影響力。研究者綜合歸納班級經營相關文獻之觀點，提出教師班級經營之成功要件：

### (一)班級目標之訂定

班級目標乃是引導學生朝既定的目標前進，也是整個班級發展的方向；教師要透過觀察與瞭解，掌握學生的特性，嘗試訂定班級目標，並據而擬定目標達成的時間表(林進材，2005)。班級經營事務是師生共同討論、對話後所做的共同決定，而非是教師一人決定與處理(吳明隆，2006)。所以教師在訂定班級目標時應與學生進行討論，逐步達成共識，這樣的班級目標才是師生所共同期待的。訂定之後，在平時生活中，師生可以依據班級目標不斷提醒自己與同學，努力達成應有的表現。

### (二)班級常規之建立

Evertson, Emmer 和 Worsham(2003)的研究提出每個班級常規都不同，但是有效的班級都有這些規定；若是缺乏這些班級常規，教師將無法實施教學，而學生也很難有效學習。班級常規的建立與執行往往是為了使教學活動更為順暢，導引學生學習目標(陳木金，1999)。班級常規並非是學生對於教師威權的恐懼，而應該以師生雙方彼此尊重，明白自己應該如何作為；透過清楚的溝通，懂得掌握自己的分寸，表現出適當的回應與行為(林進材，2005)。

### (三)不良行為之處理

一般社會大眾認為學校所面臨的最嚴重問題—紀律問題，當教師將時間花在具有生產性的作為，而不是花在處理學生的不良行為時，學生能學得更多(陳木金，2006)。Brophy(1988)指出班級經營從以往關注的「干預」轉為關注「預防」。教師應透過訂定師生共同期望的班級目標，讓學生明白其努力付出的歷程與意義；建立班級常規，讓學生掌握其行為表現之準則，試圖減少學生不良行為的產生。但不可否認的，現今社會問題複雜與家庭功能低落，造成學生不良行為越來越嚴重，教師面臨管教問題時必須深刻體認「體罰時代」已經過去，應拋棄舊有思維來處理學生不良行為。因此，如何以同理心融入學生的次文化、體察學生的心靈深處，以便走入學生的內心世界，形成支持與支援系統，導引學生回歸正向行為，消弭其不當負向行為，成為班級經營不可或缺的一環(吳明隆，2006；林進材，2005)。

### (四)班級氣氛之營造

良善班級氣氛的營造就是讓學生在教室班級中有如置身於「溫暖家庭」的情境，感受到老師的愛與照顧、同學的關懷與協助(吳明隆，2006)。班級氣氛隨著各班師生互動與同學間的互動而形成，形成之後又深深影響班級中每位成員的行為。教師是班級氣氛的製造者，對於班級氣氛之經營，教師要以教育愛、真誠、關懷的態度與學生互動，用民主開放的領導、人性化的教室管理，適切合理的師生期望，營造尊重、開放、民主的班級，以激發學生多元的潛能(吳宗立，2002)。班級氣氛雖是無形不可見的，但對於班級整體影響卻是深刻明顯的。

### (五)師生關係之經營

Sheets 和 Gay(1996)指出，許多學生不良行為的產生，其成因事實上是師生彼此之間的人際關係問題，此種關係立場是因為教師把自己與學生的關係設為「我們—他們」(we-they)的立場(賴麗珍譯，2006)。因此，融洽的師生關係便

是良好的班級經營之先決條件。教師若是與學生保持良好的互動，學生感受到溫暖與被接納的情懷，則學生勢必將教師視為傾訴對象，無論是心中的困惑、生活中的困擾，都會主動向老師提出並分享(林進材，2005)。如此，教師便可以洞悉學生的想法、掌握學生的動態，以減少不必要的困擾。

#### (六)親師關係之經營

家長參與學校事務是時代潮流趨勢，家長的角色也跟著轉變為「參與者」。家長參與親師合作，在充分溝通之下，可以增加家長對教師班級經營的認同，也協助教師瞭解家長對子女的期望(吳宗立，2002；林進材，2005)。現在有越來越多家長走進教室擔任志工，協助教師處理班級事務性工作，成為教師的好助手。有效的運用家長人力資源，是班級經營成功的關鍵；教師應與家長建立良善的雙向互動關係，以期待班級經營的各項活動能順利推展(吳明隆，2003)。

#### (七)教師之自我省思

鄭玉壘、郭慶發(1999)指出評鑑教師教學的優劣，從外在具體的表現僅是其中的一部分，經常內省、尋求自我突破，改進教學成效，才是最迫切、最重要的。陳寶山(2000)也指出批判省思是新世紀班級經營相當重要的能力，一位能自我省思的班級導師，會隨時檢視班級的理念、方法與策略，對於不合時宜之規定，應加以改變與解放。處於知識經濟時代的脈動中，身為一位教師，必須了解教育的發展趨勢，熟知自己所應扮演的角色，時時自我省思，才能因應教育改革的潮流，成為一位勝任愉快的教師(吳明隆，2006)。

綜合上述觀點，教師面對教育環境的重重挑戰，應思考如何以學生為出發點，省思是否先從改變自己的心態開始；對於班上學生，以同理、尊重、肯定與接納的態度來對待他們，學生自覺到備受尊重，正向的行為與良好的班級氣氛自然會產生，師生的共同目標也能更進一步實現。

#### 第四節 世界觀

每個人對於世上所謂的「真實」(truth)都有某種程度的相信(believe)，這些不同程度的相信都是個體內在擁有的信念(belief)。《牛津英文辭典》對於信念的解釋為：「信念是心理上視其為真的命題，基於此對人事物有完全的接納與信任。」信念是潛在的，指引著人們不斷地做決定，對於個體行為有著巨大的支撐與影響(王恭志，2000)。因此要理解教師行為，就必須先明白教師相信什麼。

信念是知識，但比知識富含更多的個人意義；信念也同時受到個人情感、判斷及評價的不同，而形成一種非理性的知識。個人的行為是深受信念的影響，隨著時間的演進，信念會成為個人生命的核心，而且難以撼動(Pajares, 1992)。由此可知，教師在班級裡對於教學方法、學習活動、班級常規等，其所設定的依據便是教師信念；然而每位教師對於新班級家長做自我介紹時，必定會說明班級經營之信念。Nespor(1987)的研究證據顯示教師的確會秉持他的信念，在教室展現他的行為。可是隨著教學經驗的累積，這些教師信念卻往往根深蒂固且抗拒改變；若是想改變教師信念，有學者便建議將教導與學習正確的教師信念納入師資培育課程，有助於教師未來的發展(Pajares, 1992)。

綜合上述的內涵，教師行為是由於教師本身信念體制所致，遠比知識更具影響力。信念是一個概念，被人們賦予多種含意；信念的不同是因人而異的，而區分的條件，包含情感、文化、環境等，這表示目前還有許多與教師信念有關的因素，深刻地影響著教師的行為，甚至超越教師的專業程度。因此我們必須脫離並連結到一個更廣泛的體系，來探究教師的行為(Pajares, 1992)。基於Pajares的警告，研究者將從更廣泛的角度——「世界觀」，來深入理解教師的行為。世界觀簡單地說就是將人們的信念連結到一個更大的信念系統——世界觀。以下部分，研究者將對世界觀，做進一步討論。

## 一、世界觀的定義

世界觀一詞經常被用在人文科學，尤其以科學教育之研究最多；儘管如此，卻少有學者給予定義。Worldview 的字義是與德文 Weltanschauung 相同，最早是哲學家康德(Immanuel Kant, 1724-1804)所使用，其意涵為生活的觀點。世界觀指引人類的思維、判斷、情感及行動，其隱藏於個體的內部，在不知不覺中影響人們對於現實世界所持有的信仰。個體都是站在自己特有的預設立場來面對這個世界，透過生活經驗、環境影響、文化背景等因素，逐漸形成我們的世界觀。因此隨著個體的預設不同，其世界觀亦不相同；世界觀對於個體都是真的，除非遇見意外事件或挑戰衝突，要改變個體的世界觀是不容易的(林秀蓁，2004)。關於世界觀的定義，學者們有各自的論述，研究者經蒐集整理後，臚列如表 2-8：

表 2-8：世界觀的定義

學者(年代)	世界觀的定義
Takeuchi(1979)	世界觀是對宇宙中個體與自然的關係所做的一套有系統的形而上的假設，個體根據這套假設瞭解其生活世界中所遭遇的現象，是一套構成理性的先驗假設，是內在思維的基本架構(轉引自 Ogawa，1995)。
Kearney(1984)	「世界觀」是個體與其環境持續互動，形成一組看待實有(reality)的觀點，個體大部分的行為與決定、符號創造及倫理的相關意象(image)與假設(assumption)，皆深受其影響。世界觀必須在真實世界中建立，由心智感知與實有之間的接觸，將所得的訊息轉換成意象與假設，形成個體世界觀的根源。
Cobern(1989)	世界觀是在人類在潛意識中逐漸地形成的心智，預設個體的思維、情感行動及反應的傾向，其形成是整體性的，與文化有很大的關聯。

表 2-8：世界觀的定義(續)

傅麗玉(1999)	世界觀是個體在其所與接觸、所生活的社會文化及外在環境的互動之下，對其周遭的事物及自然現象的詮釋、看法，與其反應所形成的一套自成邏輯的心智架構。
林秀蓁(2004)	個體對於世界的觀點，或是觀看世界的方式。世界觀提供了思考、情意與行為的基礎，提供個人關於這個世界真正像什麼樣子與這個世界適當和重要的預設。世界觀是個人從小到大，透過內在邏輯結構的動態平衡，以及和外在社會與自然環境的互動之下，逐漸型塑而成的。
張利中、劉香美 (2008)	世界觀是一個經由個人建構而成的，是屬於核心、重要的且無意識的信念系統。世界觀是涵蓋個人對所處的世界與環境中最重要知覺向度，可以用來幫助個人認識、臆測這個世界，並產生因應之道。

資料來源：本研究整理

上述學者對於世界觀雖有不同觀點，但卻有許多相似之處：1. 世界觀是由多組信念所構成的；2. 在世界觀的範疇內是可以進行瞭解、調查；3. 世界觀是複雜的，但有其一致性；4. 世界觀會因為外在因素、時間變遷而有所改變。個體會因為家庭、文化、社會互動、宗教或教育，產生多組不同的信念體系，而形成個體的世界觀。此種世界觀提供個體生活及面臨生活問題時，因應的方式與手段；然而這些複雜的信念，卻可能存在相同的預設。世界觀是隨時間逐漸型塑而成的，所以長期下來會變得難以改變，除非在個體外部世界之變化，如生活條件發生改變、環境遭逢突變、社會互動衝突等，個體才會有意識地去探索自己的世界觀，並決定改變或是維持不變(Kearney, 1984)。

世界觀(worldview)一詞由於翻譯及研究領域的不同，常常容易與全球觀(global view)產生混淆。世界觀是個體以何種觀點看待外在世界，如何去瞭解

這世界，亦為本文中「世界觀」的意義。由於個體是與環境、文化與社會互動下，形成個體的世界觀。因此，若是要深入瞭解個體的信念，從世界觀這個角度來研究會是更全面的方法。以下的比喻，可能有助於理解信念、世界觀、文化之間的關係：如果信念是樹枝，那世界觀就是一棵樹，而文化就像一片森林。

## 二、世界觀理論

世界觀是個體對於環境所知覺到的意象，而產生假設，形成個體對於現實世界真實性的認知，所涉及的層面非常廣泛。世界觀理論的研究從最早進行敘述性的描寫，到後來對不同的世界觀進行比較與形成原因的猜測，都為近期世界觀理論奠定基礎。直到 Redfield 在 1952 年提出世界觀理論的雛型，他嘗試呈現世界觀的共同特徵，也就是世界觀的普遍性(universal)。後來的學者如 Kluckhohn 和 Strodtbeck、Kearney、Cobern 等人，他們考慮塑造更周延的架構來回答世界觀各方面的命題。Kluckhohn 和 Strodtbeck 提出帶有分析觀點的世界觀架構，嘗試探究人類生命的核心；Kearney 則是在 1984 年修正 Redfield 的架構，提出邏輯結構的世界觀整合模型；而 Cobern 則是以 Kearney 的世界觀整合模型為基礎，運用在科學教育的研究領域，而這部分內容則不在本研究的討論範疇裡。下面就 Kluckhohn 和 Strodtbeck、Kearney 的論述，進行介紹。

### (一) Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構

Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構，將人類的世界觀分為五個價值取向。第一個價值取向為對自我與他人的知覺，將人性分為人性本善、人性本惡、人性有善惡並存三種類別。這個取向提供人們如何去瞭解自己，以什麼樣的眼光看待他人的行為。若人們採取人性本善的觀點，會以正向積極的態度來面對生活，與人們的距離也較親密；相反的，則不然。第二個價值取向是界定人與自然的關係，有些種族強調其文化應與大自然並存，而某些文化則企圖宰制大自然的

一切。若是採取人類與大自然本為生命有機體的觀點，則會善用自然資源，而非破壞、剝削自然環境。第三個價值取向為時間取向，即人類對時間的感受與其價值性。例如單一時間觀與多元時間觀，有些人會依循自己所排定的進度表來完成工作，但有些人卻認為要自己掌握時間，喜歡同時進行多樣工作。第四個價值取向為活動的形式，是在解釋個體會以何種方式描述自己存在於這個世界。例如學生的學習活動，有些學生會以追求一個具體目標，像是名次、獎品等，接近成就導向的思維；而有些學生則重視學習過程中，自己的收穫與心靈成長，接近過程導向的思維。第五個價值取向是社會關係，也就是人與人之間的關係。個體在社會中，秉持個人主義、非個人主義的觀點來看待人際關係，便會有強調個人目標之達成與重視家庭、團體目標之差別(廖斌吟，2006；Yang, 1998)。

Kearney(1984)指出 Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構適合進行人性、人與人的關係及人與自然的關係之相關研究，經常被廣泛應用在人類學、心理學等領域，但是他們也承認其理論架構仍有不足的地方。Kearney 剖析他們的理論架構，發現這五個價值取向無法解釋個體為何會有這樣的價值取向，亦無法說明這些取向之間的關聯性與相互影響的可能性，於是提出「因果關係」與「空間」兩個面向，來作為補充(廖斌吟，2006)。而 Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型即嘗試整合出個體世界觀的普遍性，並說明之間的相互關係為何。

## (二)Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型

Michael Kearney 是一位致力於建構世界觀架構模式的美國人類學家，他認為世界觀是人類對於現實社會的意象與假設之集合，世界觀提供人類一套特有的觀點來面對這個世界。他強調研究世界觀必須從瞭解世界觀的內容及瞭解它的結構兩方面著手，也提出三個研究世界觀的重要命題(Kearney, 1984)：



1. 人類的世界觀有沒有普遍性的特徵，而這些特徵可以區分為哪些類別？
2. 在這些特徵分類中包括那些意象(image)及假設(assumption)呢？
3. 在世界觀的影響之下，人類會表現什麼樣的社會行為與文化行為？

Kearney(1984)提出邏輯結構世界觀整合模型來解釋世界觀的結構，他認為世界觀存在一些共同的特徵，稱為普遍性(Universal)；這些普遍性的種類是固定的，但是每一個普遍性的內容是隨個體而有差異的。Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型有七個普遍性：自我(self)、非我(other)、關係(relationship)、分類(classification)、因果關係(causality)、空間(space)及時間(time)。邏輯結構世界觀整合模型顯示這七個普遍性之間的如何相互關聯(傅麗玉，1999)。如圖 2-8 所示：

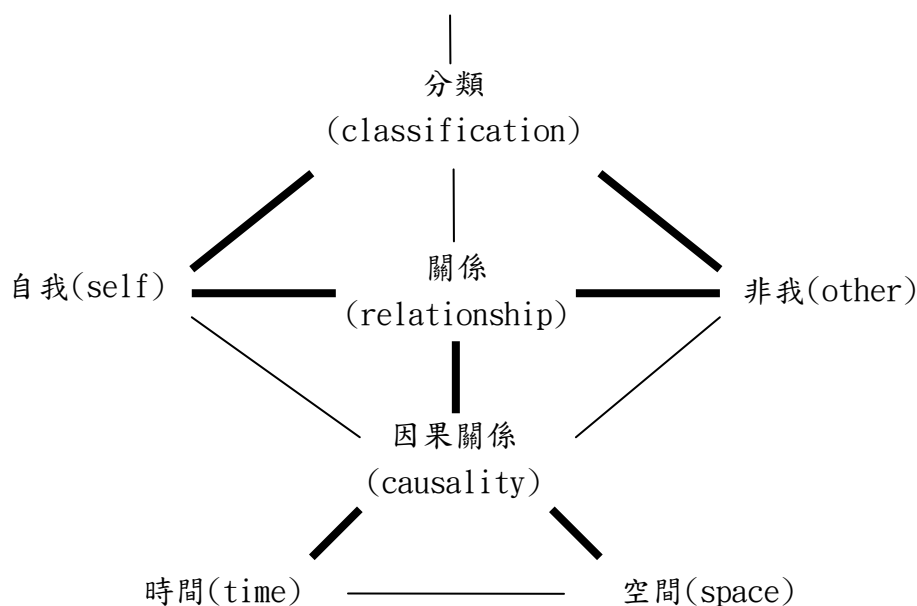


圖2-8：Kearney的邏輯結構世界觀整合模型(Integration of World-view Universals)

資料來源：翻譯自 *World view*, by Kearney, M., 1984, p.106. Novato, CA: Chandler & Sharp Publishers, Inc.

在這個模型中以粗黑線連接的，表示兩者是直接相關的普遍性；而細黑線連接的是間接關係的普遍性。例如自我與分類、關係是直接相關的普遍性，非我也是以此類推；時間、空間與因果關係是直接相關的普遍性，同時透過因果關係與自我、非我產生間接關係的普遍性，也與關係產生直接相關。因此 Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型是考慮到各個普遍性的交互作用，達到彼此間內在平衡動態，對外在環境產生共同的假設，而形成個體的世界觀(林秀蓁，2004；傅麗玉，1999；Kearney, 1984)。

從事科學教育研究的學者 William Cobern 後來闡述並修正 Kearney 的世界觀理論，將七個普遍性分成三階層討論。根據 Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型，自我與非我是 Kearney 模型中的第一階普遍性；關係、分類及因果關係並列為 Kearney 模型中的第二階普遍性；空間與時間是 Kearney 模型中的第三階普遍性(Cobern, 1991)。

#### 1. 第一階普遍性：自我與非我

「自我」與「非我」是人類世界觀的最基本的普遍性，自我是個體在宇宙中的基準點，而自我是經由非我來確認自我的存在(Cobern, 1989)。與自我相對的就是非我，非我就是自我以外的一切事物；自我可以是人類或個體，而非我就是個體以外的環境，Kearney 強調自我與非我雖然可以區分，但使自我與非我仍是有機體(organism)的概念(Kearney, 1984)。

Kearney 指出自我與非我之間的關係是相當微妙且密不可分，自我若是生物，那非我就像是自然環境，生物的行為會根據自然環境的訊息，做出適當的反應。例如昆蟲在找尋食物時，會知覺當時自然環境的條件，來判斷食物的成熟度或食物的位置，再決定要不要吃、怎麼吃(Kearney, 1984)。然而要進一步清楚的呈現自我與非我的內涵，必須透析第二階普遍性：分類、關係、因果關係，方能瞭解。

## 2. 第二階普遍性：分類、關係及因果關係

自我與非我是最基本的關係，所以在自我與非我的互動下，產生關係與分類；自我與非我之間的平衡動態結果，加上個體對空間與時間的感知，因此產生因果關係。

「分類」是一個靜態的結構，是對實有(reality)進行分類與訂定分類準則。Cobern(1991)修正 Kearney 的說法，提出有關分類類別的舉例：若將自我分為有神論者與無神論者；有神論者人為非我可以區分為超自然(supernatural)和自然(natural)；無神論者在非我的領域便僅存在自然，而無超自然。這樣的分類便可以回答上帝到底存不存在？這世界上到底有沒有鬼魂存在？這類的問題。如圖 2-9 所示：

	「非我」的領域	真實(Real)	非真實(Unreal)
有神論者(Theist)	自然(natural)	人(People)	夢(Dreams)
	超自然(supernatural)	上帝(God)	鬼魂(Ghosts)
無神論者(Atheist)	自然(natural)	人(People)	上帝(God)

圖2-9：Cobern的「分類」類別之舉例

資料來源：翻譯自 *Worldview Theory and Science Education Research: Fundamental Epistemological Structure as a Critical Factor in Science Learning and Attitude Development*, by Cobern, W. W., 1989, p.13. Paper Presented at the 1989 Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching.

「關係」是自我與非我之間的動態互動，以及自我與非我內部成分間的互動。Kearney 提到嬰兒從出生之後，對於生活的經驗法則，便是自我與非我的互動所

產生的關係。當嬰兒感到寒冷時，便會以大哭的方式來吸引母親的關注，而得到暖和的感覺；往後嬰兒再次感覺寒冷時，便會憑藉之前的經驗，將痛苦的知覺轉換成歡愉的知覺(Kearney, 1984)。個體看見環境的部分條件後，會思考要維持現狀的和諧、表明服從態度或是採取積極的行動，使根據個體生活的快樂與否而定，因此環境條件對於「關係」這項普遍性有很大的影響。

「因果關係」是指個體所持有的關於因與果的想法，用來解釋個體生活經驗中所發生各種現象之因果觀念。Kearney 的論據主要是從 Piaget 的因果關係研究中來發展因果關係。Piaget 研究兒童對於事物因果關係的推理，兒童早期以自我中心的觀點來進行解釋，此時期的兒童認為「高山會存在，是因為我們要去攀爬」、「當我在走路時，雲朵也會跟著飄移。」、「願望會成真，是因為上帝答應我的。」。隨著兒童因果性的發展，漸漸的自我與非我的概念越來越清晰（林秀蓁，2004；Kearney, 1984）。

Kearney 頗為認同 Durkheim(1965)對因果關係的定義：「因」似乎具有某種效能、具有生產及主動力，會導致某種變化的產生(引自 Kearney, 1984, P. 85)。因此 Kearney 的「因果關係」不是去分析所謂的因與果之間的邏輯性，也不是去找出因與果成立的條件，單純只適用於解釋「非我」內部現象的因果觀念。

### 3. 第三階普遍性：空間與時間

「空間」與「時間」這兩類普遍性是指人類對於空間與時間的基本假設，人類的生活總是和空間與時間交融在一起，常常將空間與時間視為理所當然的經驗，例如別人問：「從台北到台中有多遠啊？」，我們會回答：「開車兩個小時左右」，這樣的答覆便是人們經常使用時間的概念來回答空間的問題；因此，人類和空間與時間之間仍是有機體(organism)的概念。

在「空間」方面，Kearney 指出有「絕對空間觀」與「相對空間觀」兩種概念。居住在大城市和農村地區的居民對於空間便有不同的知覺，大城市的居民會以街道或大樓當成座標來尋找位置；農村居民則會運用自然的線索，例如自然的

物體、星星、太陽等，來當作方位的辨認(Kearney, 1984)。另外從人們的測量與繪圖裡，可以瞭解其空間意象，例如兒童遊戲時所畫的藏寶圖，圖中對於距離的測量與建築物的相關位置，便能明白兒童的空間意象。

「時間」是一個複雜且抽象的概念，人類對於空間還能根據物體位置給予感官的知覺；但時間是抽象的事物，不容易產生感知。不同民族在不同的環境生活，對於時間的概念也有所差異。Kearney 對於時間，提出三種取向：過去取向、現在取向及未來取向。例如中國人對於時間是過去取向的概念，從中國人關心歷史、祭祖活動等行為，便明白中國人認為過去式現在典範；拉丁裔美國人及地中海居民認為未來似乎不真實、有太多不確定，重要的是正在經歷的這些事物才有意義；喀爾文教徒(Calvinist)深信人生要多做善事，死後才能上天堂，即使是還未發生的事，未來取向的民族仍舊相信它一定會發生(Kearney, 1984)。

另外，Kearney 對於時間的意象也可以分為：線性的(linear)與擺盪循環的(oscillating)兩種。線性時間觀是認為時間就像是一條線，不斷地前進，直驅未來的目標，例如人類的生命經驗就是不可逆的前進；而持有線性時間觀的人，認為時間會一去不回，對於時間的掌控較為妥當；擺盪循環的時間觀認為時間是像鐘擺一樣，有規律並有週期性，例如日與夜的交替、季節的重複交換。持有擺盪循環的時間觀的人，會覺得時間流逝了還會再回來，對於時間的拿捏較不精確(廖斌吟，2006；Kearney, 1984)。

世界觀是透過「內在的動態平衡」與「外在環境的互動」兩種方式型塑而成。「內在的動態平衡」就是個體透過某些預設而產生的觀點、信念、想法等，與個體所表現的行為相符合；在個體不斷的意會經驗下，達到與外在環境的平衡。「外在環境的互動」就是指個體的社會行為、生活經驗、風俗慣例等，與個體對於世界本質的預設是一致的；個體在面臨到情境問題或突發狀況時，個體會選擇較有成效之預設，傾向使用這樣的法則來解決(林秀蓁，2004)。Kearney(1984)除了邏輯結構世界觀整合模型外，也提出世界觀動態模型，藉此說明個體世界觀的形成與解釋世界觀如何轉變之動態過程。

### (三)Kearney 的世界觀動態模型

Kearney 認為人類與其他動物相比，擁有的身體構造，使得人類能憑藉特有的感官來知覺真實世界；人類透過行動與真實世界產生連結，並在行動的過程中，影響著真實世界(Kearney, 1984)。Kearney 根據 Piaget 的認知理論來討論個體知覺、行動與真實世界的關係，並以知覺環(Perceptual Cycles)說明個體知覺基模(perceptual schemata)、行動(action)與認知圖(cognitive maps)三者在世界觀裡呈現的辯證關係，最後將知覺環內的關係置於個體所在的物質的、社會的及文化的環境中，提出世界觀動態模型(傅麗玉，1999；Kearney, 1984)。Kearney 的知覺環，如圖 2-10 所示：

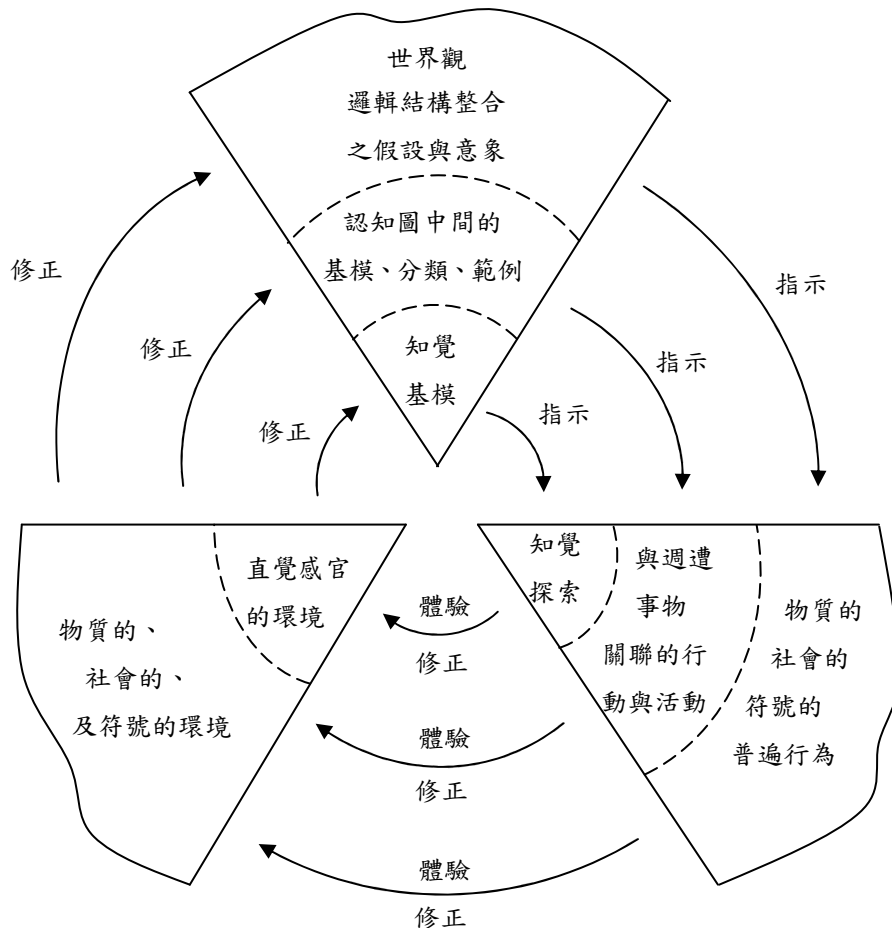


圖2-10：Kearney之知覺環(Perceptual Cycles)

資料來源：翻譯自 *World view*, by Kearney, M., 1984, p. 45. Novato, CA:

Chandler & Sharp Publishers, Inc.

Kearney(1984)強調所有的世界觀都必須在真實的世界中形成，而個體依據感官知覺，接收外在物質環境與社會環境給予的訊息，轉換成個體對於這世界的假設與意象，指引著個體展現的行為與表現；然而個體也因為從個人體驗乃至周遭環境此種不同層級的刺激與改變，修正其心智與真實世界之間的感官認知，而產生新的世界觀。例如剛出生的嬰兒，很快地就能看見房間內物品的移動、根據聲音的來源做出反應，這些基礎的認知基模，都會因為不同外在環境刺激、不同成人間的互動經驗，而產生改變或是分類，而形成新的世界觀(Kearney, 1984)。因此個體面對外在環境的複雜訊息，會根據過往的感官知覺及記憶，重組或形成一種新的知覺真實世界的模式。

世界觀是個體處於外在物質環境、社會文化、團體組織中，長時間與其人、事、物產生互動，在自覺或不知不覺之下逐漸知覺到社會風俗、組織互動形態、約定俗成的習慣等其顯示之意涵，而形成個體的世界觀，如圖 2-11 所示：

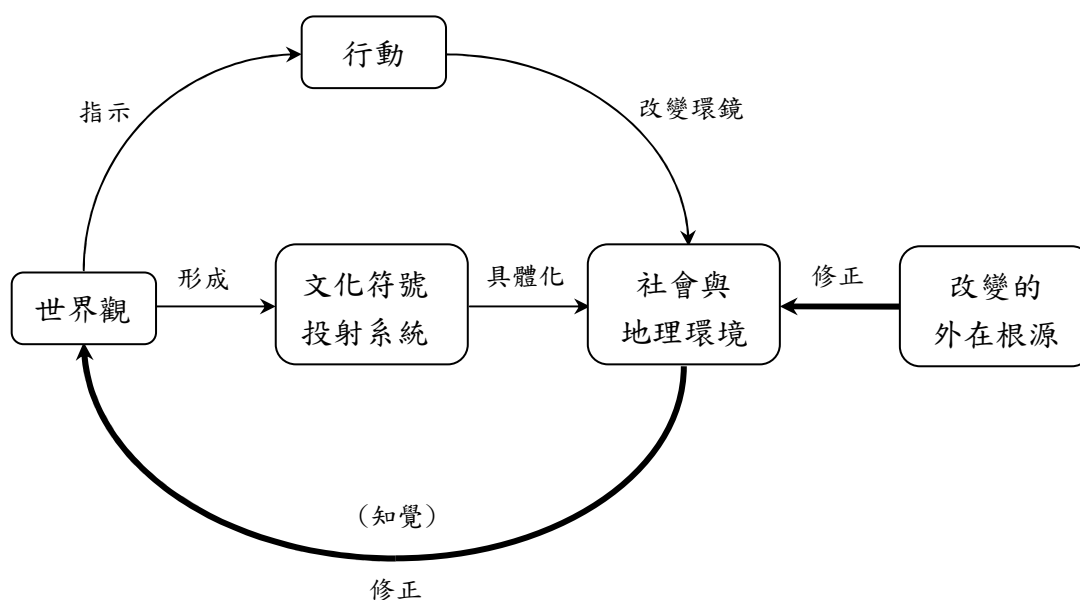


圖2-11：Kearney之世界觀動態模型(The World-View Model)

資料來源：翻譯自 *World view*, by Kearney, M., 1984, p.120. Novato, CA:

Chandler & Sharp Publishers, Inc.

面對眼前的環境，個體的世界觀決定其行為的目的與策略，指示著個體產生行動。個體的社會行為乃是個體在世界觀的影響下，形成個體對於環境的文化符號與投射系統，具體表現的結果。雖然個體的世界觀指示個體行為，但整個環境也因為個體行為的影響，或其他外在因素而產生改變；個體知覺到環境受到這些變因，會接收到新的意象或產生新的預設，進而修正原有的世界觀，形成新的世界觀。

綜合上述，Kearney 的邏輯結構世界觀整合模型是以自我與非我為主軸，在自我與非我的互動下，產生其他項普遍性；在這些普遍性的交互互動中，型塑出個體的世界觀。個體不同的行為可以藉由世界觀模型來預測，只要我們了解這些世界觀，便可以臆測這些行為及其意義，並明白之間的關係。因此本研究其中一部分是在瞭解僕人式領導教師之世界觀，想藉由訪談僕人式領導教師來探究他們是如何看待班級與學生(第一階普遍性)；瞭解當班級內的人、事、物發生狀況時要如何處理得當(第二階普遍性)；在短短二年的帶班期間，如何達到自己為學生設定的目標(第三階普遍性)。研究者期待上述的探究發現可以提供給老師們參考及運用；為達成預設的目標，需仰賴嚴謹周詳的研究設計，在下一章，對於本研究的研究方法進行介紹與說明。



### 第三章 研究方法

#### 第一節 研究設計

本研究乃藉由訪談具備僕人式領導特質之班級導師，探究僕人式領導教師之特質與行為、班級經營信念及其世界觀，企圖找出一種教師典範提供國小班級導師參考。質性研究認為人們的日常行為都是一種有意義的活動，這種有意義的活動是透過人們的意識來完成。當研究者對於某一現象感到興趣，便在一種極為自然的情境中，運用一種或多種方式來蒐集資料。研究者對於資料分析與詮釋的過程中，必須以研究對象的立場出發，融入當時的研究情境脈絡，充分掌握研究對象的感受、知覺與觀點，進而理解研究現象蘊含之意義(胡幼慧主編、1996；潘淑滿，2003)。詮釋就是讀者透過文本(text)的表現，去再體驗當初作者的體驗。Dilthey(1985)認為人的現象不等同自然現象，人是無法重複的利用科學方法去驗證。Dilthey 強調對於自然，我們可以解釋；對於人，我們只能理解(許智偉，2010)。人類無法讓歷史重演，只好以再體驗的方式，來詮釋當時的體驗，最後便能理解成知識。本研究欲深入探究僕人式領導教師之內心世界，特別是對於研究對象的主觀知覺、意義與情境脈絡之詮釋與發現，非量化方法可以達成，故質性研究是較為適合本研究的方法。

Strauss和Corbin(1990)談到質性研究應該是在文獻回顧、資料蒐集、資料分析與撰寫論文之間不停地來回相互影響、比較的一個循環過程(吳芝儀、廖梅花等譯，2001)。本研究之研究設計，將分為「研究初步準備階段」、「進行深度訪談階段」、「資料整理分析階段」及「撰寫研究論文階段」四部分，如圖3-1。

##### 一、研究初步準備階段

質性研究者決定從事何項研究時，都是因為研究者想透過研究過程瞭解什麼(王文科、王智弘，2006)。首先，研究者隨即展開搜集並閱讀相關文獻，逐漸讓

問題浮現而形成研究問題。緊接著選定研究場域，依據場域裡的人、事、時、地、物來選擇研究對象與樣本數；最後，根據文獻內容與研究問題編寫訪談大綱，以順利進入訪談階段。

## 二、進行深度訪談階段

此階段則進行聯絡受訪教師並寄送訪談大綱，選定訪談日期及時間等工作。在訪談的內容上主要是從三部分來提問，一是請教師說出他們如何帶領班級學生；二是請問受訪教師的班級經營信念為何，以及為何認為這些想法對於班級學生是重要的；三是請教師回答個人的世界觀為何。在首次訪談後，立刻整理訪談錄音，反覆檢核訪談逐字稿，不斷與文獻資料交互比對，做為後續提問方向之修正，在時間的流動中追蹤事件發展的過程(陳向明，2004)，藉此發現新問題或問題的新角度；在過程中並不斷閱讀訪談逐字稿，預為資料整理和分析做準備。

## 三、資料整理分析階段

資料分析是指有系統的組織訪談逐字稿與其他蒐集到的資料，藉由這項分析工作，使研究者增加對資料的理解程度，也讓研究者有信心向他人呈現其研究發現(李奉儒等譯，2001)。本研究此階段工作是將訪談錄音轉譯為訪談逐字稿，之後反覆閱讀訪談逐字稿，沉浸在資料中以尋找意義，瞭解資料在說什麼；持續與文獻資料對話，以符合分析架構；從建檔資料中，透過編碼進行分析，奠定研究論文撰寫之基礎。

## 四、撰寫研究論文階段

研究論文並非最後一個階段才開始構思，應該是與其他階段同時進行(潘淑滿，2003)。本研究之研究論文從蒐集文獻階段便開始著手，由淺入深，逐步將

研究者的思考歷程，轉化為文本。研究者撰寫研究論文秉持著具體描述研究現象，真實呈現受訪教師的訪談結果，期待透過客觀的分析與詮釋，產出一份讓讀者有興趣、對實務有貢獻的研究成果。

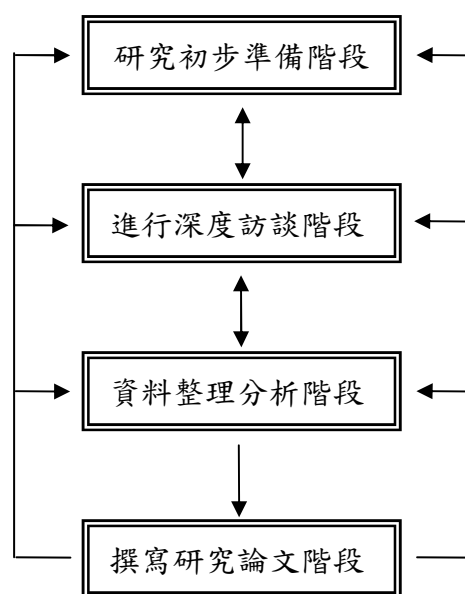


圖3-1：研究設計之階段

資料來源：本研究整理

## 第二節 研究對象

### 一、研究對象之選取

質性研究者應尋找資訊豐富的關鍵資訊提供者、場域、或事件來進行研究，因為這些樣本能提供研究者豐富的資訊與知識，並協助研究者達成深入研究整體的目標(王文科、王智弘，2006；Patton，2002)。有鑒於此，本研究以合目標抽樣(purposeful sampling)方式選取具備僕人式領導特質之國小班級導師作為研究對象。受訪教師設定為研究者服務縣市內某一所國小之班級導師，該校辦學深受地方人士及家長之肯定；尤其在學生表現方面，家長們更給予班級導師高度讚賞，能獲此好評必有其特殊之處，因此研究者決定進入該場域進行研究工作。研

究者先與該校教務主任取得聯繫後，說明來意並獲得同意後，至該校向教務主任取得受訪教師推薦名單。

研究者根據文獻資料，採用 Greenleaf 僕人式領導中心的執行處長 Larry C. Spears 歸納的僕人式領導的十個特質，設計出「具備僕人式領導特質之班級導師推薦表」（如附錄一）。推薦名單乃由研究者交付「具備僕人式領導特質之班級導師推薦表」給該校教務主任閱讀，輔以研究者之協助說明，由教務主任推薦符合之班級導師五位。在過程中，熱心的教務主任主動建議研究者是否可以也讓該校輔導主任推薦，原因乃該校輔導主任是前一任擔任四年之教務主任，對於老師之熟悉度也相當足夠，推薦名單應該也是極具研究價值，因此研究者亦從輔導主任取得五位推薦名單。而選定受訪教師的過程，乃由研究者將兩份推薦名單比對，同時獲得推薦者則為當然受訪教師。經研究者比對兩位主任之推薦名單，同時獲得推薦的有兩位，而兩位教師便成為本研究之受訪教師。

得到推薦人選之後，研究者皆親自致電約定訪談時間。進行訪談前，研究者先遞交訪談同意書（如附錄二），說明研究目的及研究內容，保證以匿名方式處理訪談資料，絕不洩漏訪談內容，並徵求受訪教師同意在進行訪談時予以錄音。在訪談後，即將錄音資料轉譯為訪談逐字稿，反覆閱讀訪談逐字稿，並與文獻資料交互比對，針對後續提問之問題進行擬定；每位受訪教師預計進行多次的訪談，以求資料之豐富與完整。

## 二、研究對象之基本描述

經由教務主任推薦，並取得受訪教師同意後，先致電詢問並配合受訪教師公餘時段，約定見面時間，以輕鬆的話題建立初步關係，期待受訪教師在正式訪談時能暢所欲言。研究者將每位受訪教師的基本資料，整理如表 3-1：

表 3-1：受訪教師之相關資料

受訪者	教師化名	性別	教學年資	任教年段	職務	學歷
1	M 老師	女	20	高年級	導師	大學
2	F 老師	女	18	中年級	導師	師院

資料來源：本研究整理

M 老師，46 歲，已婚且育有兩子。大學畢業後便在私人公司工作，但這份工作需要接觸許多化學物品，M 老師擔心會影響身體健康，加上自己也想找尋一個穩定的工作，而且當老師也能順便教育自己的孩子，於是產生想當國小老師的念頭。M 老師在母親的鼓勵與支持下，考取師資班，之後便進入國小服務。進入學校後，曾在第一所學校擔任過低年級導師，調校之後，也曾擔任過事務組長、出納組長與資訊組長，之後就擔任高年級導師，今年是邁入第五個班級。M 老師雖然說自己沒有什麼崇高的教育理想，但是卻在班級裡表現出一股對教育的熱忱與對學生的活力，M 老師常運用資訊科技在課堂教學，讓學習變得更加有趣；設立班級部落格，紀錄班級學習成長的點點滴滴，也同時成為親師生互動的天地。從 M 老師的樸實外表下，不容易注意到她的幽默風趣；而對於學生充滿耐心與愛心的她，也讓這看似平凡的班級變得不平凡。

F 老師，41 歲，已婚且育有兩女。由於父親是軍人的關係，從小在眷村長大的 F 老師，在當時較為窮困的家庭環境下，身為長女的她下定決心要為自己的將來認真努力。F 老師小時候曾有許多夢想，當老師是其中一項。F 老師表示，長大後漸漸發現自己喜歡講道理，自己也很喜歡小孩子，加上教師這份工作也相對較為單純，於是在父母的充分尊重之下，決定從體專插班考師範學院，在畢業後進入國小服務。F 老師曾經擔任過體育老師、高年級導師，但近幾年在學校的安排下，都是擔任中年級導師。F 老師的宗教信仰是基督教，她很高興自己能夠在班級內教導學生許多知識與道理，最重要的是能在班級裡傳遞上帝的愛，希望自己的學生都是相互包容、彼此相愛的共同學習與成長。在虔誠的信仰下，F 老師的班級沒有濃郁的宗教色彩，但從學生的表現之中，卻看到許多不同之處。

### 第三節 研究方法

#### 一、研究工具

質性研究者認為參與觀察、訪談、人工製品分析、田野觀察以及補充的技術，都是蒐集資料的方法。隨著研究工作的進行，研究者通常會選用一種主要的資料蒐集策略，在最後的研究報告中，會加以敘述說明(王文科、王智弘，2002)。以下就本研究之研究工具進行說明。

##### (一)研究者角色

質性研究不會借重外來的標準化工具，例如問卷、量表、儀器等，研究者本身就是最主要的工具。研究者在進入研究場域後，必須保持高度的敏銳度與察覺力，來蒐集研究資料；研究者亦須意識到個人的主觀經驗，並設法去除，才能獲得受訪教師純粹之個人經驗(潘淑滿，2003)。因此，研究者在訪談過程中，扮演專注的傾聽者，時而觀察留意受訪教師任何的表情與舉動，以確保資料的完整性，最後將資料做清晰的分析整理與詳實呈現。

##### (二)訪談大綱

本研究係以訪談為主要方法，期待能透過受訪教師的回答，蒐集到珍貴的資料。因此訪談問題必須就相關文獻探討的意涵，初步擬定訪談資料分析架構，且釐清研究問題後，編寫「半結構式訪談大綱」初稿；再經過試探性訪談，並與訪談資料分析架構進行對照，調整修改訪談問題，最後定稿本研究之「半結構式訪談大綱」(如附錄三)。

#### 二、資料的蒐集

在談到質性研究方法時，許多人便會直接想到「深度訪談法」。不可否認的，質性研究常使用深度訪談法來蒐集資料，但兩者並非等號關係，對於質性研究有

深入瞭解的研究者，都應該明白這只是其中一種蒐集資料的方法。為了對研究現象進行探究，研究者在選擇研究方法時，都有其背後的哲學思維，否則容易被讀者質疑(潘淑滿，2003)。深度訪談是一種有目的的積極談話過程，研究者可進一步瞭解受訪者對於問題或事件的認知、看法及感受。藉由雙向的交談互動，是受訪者與研究者共同建構研究的現象或意義(畢恆達，1995)。本研究在探究僕人式領導教師之特質與行為、班級經營信念及其世界觀，需透過受訪教師回憶個人教學之經歷，來發現僕人式領導教師的內心世界與行為模式。深度訪談就是要深入人心，一層一層瞭解受訪者真正的想法，掌握真實的資料，並非觀察或是問卷等其他方法可以達成，加上研究者本身高度追尋事實的心，因此「深度訪談法」便是理想的選擇。

本研究採用深度訪談法之「半結構式訪談」，是介於結構式與非結構式訪談之間的一種蒐集資料方式。研究者編寫半結構式訪談大綱是為了讓訪談進行得更為流暢，在回答訪談問題之後，視其內容追問開放式問題，以獲得受訪教師內在感受與想法。DeVault(1990)指出訪談時，若研究者需要受訪者進一步自我揭露(self-disclosure)，研究者也要適度地揭露自己的經驗與受訪者交流(李奉儒等譯，2001)。因此研究者在追問開放式問題時，會鼓勵受訪教師表達，或是給予受訪教師回饋與分享，獲取受訪教師願意繼續表達的信賴感。

Reinharz(1992)提到訪談是一個尋求彼此都能理解的共享意義的循環過程(畢恆達，1995)。因此在訪談過程中，研究者扮演專注的傾聽者，同時關注受訪教師表達的每一的字句、語氣及表情動作，這種態度就好像受訪教師的任何一小部分資料，都是能解開受訪教師對世界看法的關鍵線索一樣；若是有不明白受訪教師說的哪一句是什麼意思，研究者必定再次詢問加以澄清。在研究者閱讀初次訪談逐字稿後，隨即擬定補充問題，並聯繫受訪教師，約定第二次或第三次的訪談時段。長期的多次訪談給予研究者一個對於前後訪談加以對照的機會，有助於研究者能進一步理解訪談資料，更使本研究獲得豐富飽和資料。

綜合言之，本研究以深度訪談作為蒐集資料的方法，研究者與受訪教師在自

然且輕鬆的雙向互動下，讓受訪教師針對研究問題，表達自己的經驗與感受。在訪談過程中，研究者除了專注地傾聽，也適度給予回饋與分享，目的就是為了讓受訪教師願意抒發內心深層的觀點，來蒐集更為豐富的資料，透過研究者詮釋，重現被研究的現象與行為。

### 三、研究過程

研究時程的擬定，在幫助研究者估計自己完成研究的時間，除了顧及研究者本身的能力，亦可督促研究者減少自然的拖延，更可以協助研究設計趨向系統化，讓研究者充分掌握每一部分研究工作所需的時間(王文科、王智弘，2006)。本研究從民國99年3月開始，研究者便不斷閱讀相關文獻，再根據文獻內容擬定研究題目、分析架構及訪談大綱，接著進入研究場域。從民國100年1月19日進行第一次深度訪談，至民國100年4月1日完成最後一次訪談，每次訪談時間約25分鐘至70分鐘。每次訪談結束後轉譯訪談逐字稿，開始分析資料，若有發現不足之處，隨即與受訪教師聯繫，約定下次訪談時間。因此本研究為求資料完整度與飽和度，前後總共進行四次訪談。在後續分析資料的過程中研究者持續與文獻對話，期待能與文獻緊密相扣，最後開始撰寫研究論文。本研究之訪談過程資料，如圖3-2所示；研究時程圖，如圖3-3所示：





## 第四節 資料處理與分析

深度訪談法的主要資料為訪談錄音轉譯為訪談逐字稿，透過資料的編碼與整理，研究報告一致採用受訪教師的化名，確保受訪教師的隱私；反覆的閱讀資料與資料的分層編碼，也利於後續分析工作。

### 一、資料處理

在每次訪談後，研究者立刻撰寫反思劄記，並盡快輸入電腦建檔；從第一位受訪教師完成訪談後，於七天內將錄音資料轉譯為訪談逐字稿，隨即反覆閱讀並進行初步編碼。最後再將反思劄記與訪談逐字稿於電腦中以資料夾分類整理。

在訪談逐字稿內文的編碼中，第一個字代表蒐集資料之方式，其次依照受訪教師之職稱、化名與受訪日期，進行訪談資料編碼。受訪教師以T(teacher)代表職稱「老師」，再編寫受訪教師之化名，最後代表訪談時間，西元年/月/日共八碼，例如「訪TM20110119」，即表示受訪者是M老師，訪談時間是2011年1月19日；「劄TF20110120」，即表示受訪者F老師，是為2011年1月20日訪談後的研究者反思劄記。

### 二、資料分析

質性研究的資料分析，只要第一組的資料到手，即可開始進行分析，資料的蒐集與分析可以是同步進行，若是等待全部訪談結束，研究參與者會因時間過久而無法協助資料的檢視(黃瑞琴，1999)。質性研究乃「緊接著的設計」，除了同時的資料蒐集與分析外，研究者在研究初期，就必須界定資料分析的策略，以便於資料的蒐集(王文科、王智弘，2002)。回憶性的資料必須很小心的詮釋，因為人們總是不斷地重新解釋他的過去，並且很容易遺忘那些不再有顯著意義的經驗(畢恆達，1995)。對於資料的分析，研究者從第一位受訪教師的訪談逐字稿，立

即反覆閱讀，浸淫於受訪教師的分享之中，若發現有意義的語詞、句子，予以概念化並標示為小單位主題；再將概念性質接近的小單位主題歸納成類別，最後將類別詮釋成研究主題，過程中反覆對照前後次訪談的訪談逐字稿，以增加研究者的理解，透過不斷的詮釋與歸納，逐步完成分析組型。

## 第五節 研究信實度的提升

傳統實證主義(positivism)量化研究的信度與效度是用來判斷研究是否客觀、嚴謹的標準；對於不同科學哲學下的質性研究，此種強調情境脈絡、互動關係、意義與解釋的探索性研究而言，其研究價值與判定標準，便有另一種評價方式(胡幼慧主編，1996)。對質性研究者而言，如何透過對研究者角色的澄清、研究場域的深入分析、蒐集可靠的資料及分析資料的方法等，做妥善的處理，以提升研究的「信度」；此外，質性研究者必須關心本身觀察的現象與資料蒐集的真實程度，接著有效的將研究對象表達的感受與經驗，轉譯成文本資料，透過厚實、低推論的描述，詳實呈現於研究報告之中，以提升研究的「效度」(王文科、王智弘，2002；潘淑滿，2003)。以下說明本研究為了提升研究信實度，所採取的方法：

### 一、訪談資料的豐富性

本研究以訪談作為主要蒐集資料的方法，事前之聯繫與關係之建立便相形重要。訪談過程是藉由受訪教師回憶任教以來的教學經驗，因此考量受訪教師因時空相隔，短時間的訪談互動無法完整回憶，研究者採延長研究時間與多次訪談策略，在反覆閱讀逐字稿與文獻分析架構比對之後，針對部分內容不足之處，進行後續訪談，盡可能豐富訪談資料；運用不同時間的訪談，以提升研究信實度。

## 二、訪談資料的真實性

在訪談過程中，研究者扮演專注的傾聽者，在平和的氣氛下，讓受訪教師自在地接受訪談。訪談過程以錄音方式逐字記錄，研究者佐以現場筆記，以蒐集詳實完整的資料；研究者就訪談大綱提出問題，不做任何引誘性問答。撰寫研究報告時，研究者採低推論描述，以逐字的方式，真實呈現受訪教師所表達的意涵。

## 三、參與者的評述

研究者將訪談錄音轉譯為逐字稿，經與指導教授確認後，逐字列印交由受訪教師閱讀，請受訪教師提出修正意見與內容之澄清。研究者期待藉此過程，捕捉最為貼近受訪教師經驗之詮釋，更為了讓受訪教師感受到其個人居於本研究的重要地位。

## 四、研究者的反思

研究者在每次訪談後，隨即提筆進行反思劄記，透過自身的反省、自覺，深入理解受訪教師的經驗與感受，以降低研究者本身意識形態與觀點，讓「新聲音」得以浮現，並提升讀者對於本研究的信賴感。

## 第六節 研究倫理的重視

質性研究的倫理議題，類似量化研究。只是質性研究多數為了走進田野，採用局內人角色，與研究對象產生密切的互動關係，不像量化研究，運用客觀立場，來分析研究對象行為的因果關係，相較之下使得質性研究更為重視研究論理(潘淑滿，2003)。質性研究乃「緊接著的設計」，要求在計畫及資料蒐集的所有階段，都必須考慮研究倫理議題(王文科、王智弘，2002)。質性研究者必須對於倫理議題保持高度敏銳性，從研究主題、資料的蒐集、與研究對象的實際互動、研究設計、資料的分析及研究報告的呈現，無不與研究倫理有密切的關係。據此，針對倫理議題，本研究採取下列具體方式進行：

- 一、在訪談前，研究者會先充分告知受訪教師有關本研究的目的與研究內容，接著研究者會表明自己的身分，確保受訪教師內心的安定感。
- 二、將訪談同意書內容逐字說明，待受訪教師簽名後，始進行訪談。研究者會再聲明，參與研究乃基於自由意願，受訪教師可於訪談中途選擇拒絕回答，或是撤銷同意權退出本研究。
- 三、為顧及受訪教師之隱私，對於受訪教師個人資料與訪談資料，均以匿名處理，絕對加以保密。
- 四、在蒐集資料結束後，無論研究結果是否有如預期，研究者必將真實呈現，並欣然接受。
- 五、在訪談結束後，研究者會給予回饋，並致贈禮物以表達研究者的感激與謝意；研究者與受訪教師之間並不止此次互動，進一步能成為日後相互分享的教育夥伴。

## 第四章 研究結果與討論

國小階段班級導師採行包班制，是透過教師對於班級環境之安排，課程教材之瞭解、教學方法之運用，使得學生能夠在舒適合宜的教室裡，引起學生之學習興趣，充分吸收教材之內容，達成有效之教學與良好學習效果。此外，國小班級導師與學生在教室裡共同生活，在長時間相處下，教師內在的觀點便會決定自己本身對學生的引導，而其展現的一言一行都深刻影響著學生，無形中也成為學生的仿效對象。本研究透過研究者的訪談活動，以訪談大綱為主軸，蒐集僕人式領導教師所得之資料訊息，轉譯成逐字稿，加以歸納分析與討論。首先發現二位僕人式領導教師在班級中展現的特質與行為，接著整理歸納在班級經營方面有共同的信念，以及僕人式領導教師的世界觀，並分析其世界觀的型塑歷程。

### 第一節 僕人式領導教師的特質與行為

談到教師的特質與行為，就讓研究者想起在學校裡常常聽見同事們聊天時的對話：「某甲老師問同學，小朋友請問你是哪一班啊？某乙老師立刻回答，小朋友你是某某老師那一班，對吧！」。這些對話內容堪稱經典，可見的教師在班級裡展現的特質與行為，對於學生影響是多麼巨大與深遠。研究者從訪談資料中，發現兩位僕人式領導教師共同的特質與行為，茲分別討論如下：

#### 一、僕人式領導教師的特質

##### (一) 樂於傾聽

隨著社會快速變遷與資訊多元時代，教師面對日趨複雜的學生問題，必須有別於過往「拿起教鞭，管遍天下」的方式。學生問題不是無法解決，而是缺少一個訴說的機會；老師不是不想了解學生，只是忘了停下腳步聽聽學生的聲音。僕人式領導者他們必須深入傾聽部屬的聲音並給予承諾(Spears, 2003)。僕人式領導教師喜歡以開放的心靈傾聽學生的話語，在過程中找出學生的問題與需求，感

受學生的處境，並設法解決或滿足他們。

對於孩子的一舉一動，其實有時候敏感度要很高。我就看到有個小孩寫說，他很喜歡回家，這時候我就請他過來了，我想知道他是不是在學校不快樂，我就問他某某你很喜歡回家，那你喜不喜歡在學校，他說還好，我再問他你認為你最好的朋友是誰，他就跟我說另外某個同學的名字，我問現在還有跟他在一起嗎？他說有，但我從他講當中，我覺得他有點憂慮，感覺有一點難處，遇到一些困難…

(訪 TF20110120)

叫學生過來跟他聊天，還有一個就是聽。我喜歡聽小孩子講，當然不一定每個小孩子都願意告訴你，那就是想辦法去引導他。那這個不是說一開始就切入他痛或不開心的地方，就是慢慢的去建立關係。(訪 TM20110119)

在國小班級生活中，僕人式領導教師平時利用下課時間、午休時間與學生建立良好互動，讓學生習慣、願意和教師談話；僕人式領導教師常常保持高敏銳度，嗅出學生的問題所在，並透過與學生的談話，來徹底了解學生問題、解決學生問題。學生在談話過程中，感覺老師只是想跟他聊聊天，並不是說教責備，自然而然就會願意與老師維持無話不談的關係；倘若心裡有任何疑惑與秘密，僕人式領導教師就成為第一個想要傾訴的對象。

之前我們有實施午餐約會，讓他們聊家裡的事情跟心事，那有些小孩子不好意思講，就會另外寫日記，可以讓他們發洩告訴我一些小秘密，我就會回應他。

(訪 TM20110119)

生活上，我們班的會來跟我講他家裡的事，很多小孩子會主動來跟我講家裡的事情，甚至有時候就在課堂上直接就說出來，雖然這樣子很好，但有時候孩子分享的內容會讓你哭笑不得。(訪TF20110120)

Greenleaf認為真正的僕人對於任何問題的回應都是傾聽第一。要成為一位僕人式領導者要長時間的傾聽訓練，這樣的習慣會使他在面對問題時會主動地傾聽回應，因為真正用心傾聽會帶給他人力量(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。僕人式

領導教師願意傾聽學生的心聲，傾聽的方式會帶給學生信心與力量，也會使學生願意聽從老師的話，瞭解老師的用意並追隨他的領導。

## (二)犧牲奉獻

Hunter(2001)曾提到領導者為了滿足部屬，就必須犧牲奉獻；一旦開始犧牲奉獻，領導者就能建立威信，具有威信的領導者才算是真正的領導(張沛文譯，2001)。僕人式領導教師對於教育工作充滿熱忱，全心全意地付出，不計任何代價。為了讓學生能有所改變與進步，僕人式領導教師沒有固定的工作時間，隨時觀察留意學生的需要，便安排時間幫助學生，即使成效不是短時間能夠看的見，只要是對的事就堅持去做；僕人式領導教師常常將自己與家庭的事務擺置一旁，即使是下班後也願意付出，只因他是我的學生。

至於功課方面，如果說這個學生在午休的時候我幫他做一些複習，讓他的成績有起色，那我當然願意做…(訪TF20110120)

我比較無力的地方是說我只有兩年去改變一個小孩子，有時候我真的覺得不太夠，尤其對我來講，因為我比較喜歡的方式是慢慢來，家長不要給我壓力，然後我也不要給小孩子壓力，但就是常常限制於時間不夠。但我還是在我有能力改變他的這段期間內盡量做，可能做的效果不是現在看得到的。(訪TM20110119)

身為領導者就是要滿足部屬的基本需求，為了滿足他們的需求，領導者自然要犧牲奉獻，就如同耶穌曾說過，所謂的影響力或是領導，是建立在奉獻之上(張沛文譯，2001)。F老師為了幫助學生，常常與家長聯繫，甚至利用下班時間去家庭訪問，這種真誠奉獻的心，值得我們學習(訪TF20110120)。僕人式領導教師明白「要怎麼收穫，先要怎麼栽」的道理，教師一心為學生奉獻，學生感受到教師的關愛，自然也會願意為教師努力。



### (三)重視品格

在今日九年一貫的課程將「道德」融入各學習領域的取向，若無適當的配套措施及教師自我的體認，將很可能嚴重影響我國青少年道德品格的發展，而我國也即將面臨和美國目前所經歷相同的道德與社會問題，這是對於關心青少年教育工作者必須正視與思考的課題(李奉儒，2004)。在升學制度的影響下，大多數家長都只關心孩子的成績；為了滿足家長的要求，使得學校老師也跟著被迫注重學生的成績。僕人式領導教師雖然也處於相同的大環境裡，但卻重視品格與態度更勝於成績，因為僕人式領導教師不是只看見表面的成效，而是注意到更深層的關鍵、更長遠的目標，他們深信，為學生紮下穩固的基礎，才能在未來展現美好的成就。

我重視他們的品格，品格的話我會用影片或生活上實際的例子，或者用背誦的方式，就像我剛剛說的兒童成功哲學，他們每天都要背，而且我是不定期去做……  
(訪TF20110120)

我重視小孩子的品格還有態度更勝於成績，我覺得小孩子脾氣不好，那種情緒浮躁書根本就讀不下去，我覺得態度改變，高度就會改變。(訪TM20110119)

重視品格不僅影響學生的道德發展，也能改善他們的學業表現；另外，品格的發展具有平等的面向，因為既不是競爭性的，也不是依賴天生智能，只要加強品格教育，所有學生都有機會獲得成功(李奉儒，2004)。僕人式領導教師期待在國小階段能夠為學生間建立一套成功哲學與正確的人生態度，這無關學業成就高低，卻是每一位學生必備的基本素養。

### (四)增能賦權

僕人式領導強調必須適當的使部屬增能賦權，而不是去支配部屬，應盡力協助部屬獲得心靈層次的成長(Greenleaf, 2002)。在國小階段，學生的能力尚未足夠，大多屬於養成教育時期，僕人式領導教師不僅在平日的授課中教育學生知

識，同時也在實際的活動裡訓練學生，釋放部分教師的權力，讓學生擔任班級幹部或是小老師，幫助學生發揮獨當一面的才能，增進學生的自信與能力。因為僕人式領導教師的教導，學生不僅幫助了同學，自己的收穫更是豐碩。

有些小老師可能不知道怎麼教，就直接把答案給他，那我會告訴小老師要讓他自己算過之後，算錯你再告訴他哪裡算錯了，如果小老師不會的話就來問我或者問其他同學。小老師自己也會進步很多，家長也有告訴我，因為家長知道他們的孩子有當小老師，所以家長都會跟我說這是教學相長，他們教人之後自己對於那部份也越來越熟，更增進他們的能力。如果說當我覺得教的不是那麼好的時候，或者是說這個孩子對他教的那個對象有點膩了，那我就會換人做做看，做的好就繼續做，其實很多事情是隨機的。有些小老師很愛這個工作，常常中午就跟我說老師我要教他，連不是小老師的都想要教，我們班滿願意去幫人的。(訪TF20110120)

高年級的學生其實都有足夠的能力，有時候是要看小朋友的個性願不願意出來幫忙，不過我會尊重學生的意願。如果願意出來擔任幹部或小老師，我會充分地給他們發揮的空間，有時候我也會利用這個機會來訓練他們，讓他們更能獨當一面，當然我也會故意讓一些沒當過幹部的同學，藉機磨練磨練。(訪TM20110119)

Yukl(1998)認為僕人式領導改掉過往支配導向，變成增能賦權的領導。僕人式領導教師不以威權來領導學生，轉而將權力釋放並且充分信任，訓練學生展現自我的領導才能，提升增能賦權感；學生因此獲得自信與成長，因而願意主動幫助班上同學，也成為服務他人的僕人。

#### (五)放下身段

僕人式領導者努力理解他人且培養同理心，因為人們都需要被接納及認可其獨特心靈，如果有必要拒絕其行為或表現，僕人式領導者仍然會考慮當事人的心境。一位最成功的僕人式領導者是具備有技巧的同理心傾聽者(Spears, 2003)。學生來到學校的重要目的便是學習，在學習過程中難免會有問題產生，僕人式領導教師會放下身段站在學生的立場來看待學生的問題，目的只是關心學生，幫助學生解決問題；因為願意同理學生的心態，學生自然覺得老師特別了解他，願意

聽從老師的教誨。

直到我自己的大兒子上國小，突然了解家長希望老師怎麼對待自己的小孩的感受，明白我要的不是成績，不會再把成績當成唯一目標，較懂得放低姿態去跟小朋友交心。要去多了解學生、多和他們溝通，跟他們差不多的高度，認識他們的心境、交友的狀態，跟他們的生活比較接近，距離也接近了，變得比較像朋友，他們也比較願意和你談心，不會覺得老師好像高高在上。(訪TM20110302)

他們會覺得他都還沒跟老師講，老師竟然就發現了，覺得老師還滿了解他們的。講的時候也不是用責罵的方式，而是老師發現你好像有某些問題，然後老師猜中你的心情，在猜中的那個過程，學生可能就比較願意跟你分享一些東西。(訪TF20110120)

Greenleaf認為僕人式領導者要永遠具有同理心，不懷成見的完全接納追隨者，他們因此會有進步，也比較能夠信任領導者(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。僕人式領導教師能夠以同理心，接受班上每一位不同的個體，願意放下身段與學生拉近距離，瞭解他們的心境與生活狀態，滿足他們心理與生理的需求，更不會讓學生感覺到老師是很難親近的。就如同M老師所說：「沒有什麼撕不下的臉皮與放不下的身段，從他們的視線出發，如此才容易貼近孩子的世界。」(訪TM20110302)

#### (六)人本關懷

良善班級氣氛的營造就是讓學生在教室班級中有如置身於「溫暖家庭」的情境，感受到老師的愛與照顧、同學的關懷與協助(吳明隆，2006)。研究者多年來的學校的觀察與體認，老師的一個眼神、一個動作，甚至不經意的一聲問候，學生一定會有感受。除了家人之外，老師也會給予學生溫暖的關懷，因為心中有愛，所以僕人式領導教師不把老師與學生的關係設為「我們—他們」(we-they)的立場，認為彼此是緊密的共同體。學生問題不能等到發生時才來解決，僕人式領導教師主動關心學生的表情與行為跟平常有什麼不一樣，秉持以人為本的關心和問候，一心只想協助學生解決困擾。

我從他講當中，我覺得他有點憂慮，感覺有一點難處，遇到一些困難，當然我只是先試探一下先問他，到明天我再繼續觀察他跟同學之間的互動如何，是不是下課自己一個坐在那邊，如果說真的有這樣的情形就打電話跟家長聯絡，請家長再問清楚他的情形，找到問題點，在看看他為什麼會有這樣的困擾。(訪TF20110120)

因為班上一定有這些特別的小孩子，所以就變成我們要主動去關心，看他表情、行為跟平常有什麼不一樣。我們就說那個成績墊底的同學好了，他這學期的成績已有大幅度的進步，而且可以看到他多了很多的笑容，不一定其他同學會主動去跟他一起玩，但起碼他不是下課還窩在教室裡面，會有一兩個比較好的帶他出去走一走，留在教室的時間少了很多。跟我的關係，他會主動來找我，在外面看到什麼漂亮花，可能就會跑來跟我說，反正他就是看到什麼很開心的事情就會跟你分享。或許他言語不是很完善，但是他會願意跟你分享，就是他真的有把你當作朋友了。還有他以前很容易就哭，他會用哭來保護自己，他現在都不會了。(訪TM20110119)

蔡進雄(2003a)認為僕人式領導者需要照顧部屬、了解部屬、關懷部屬，進而服務部屬並協助其成長。Hunter(2001)強調僕人式領導者要對追隨者主動表示關心、鼓勵與讚美，可以促進組織裡人與人之間的關係更為平順。僕人式領導教師展現服務他人的決心，以實際的行動關懷學生，孩子們的眼睛是雪亮且敏感，老師的一言一行都會烙印在他們的心裡。

### (七)治癒心傷

學習治癒他人乃是整合與改變組織的巨大力量。僕人式領導者能治癒一個人自我與他人潛能便是其擁有的偉大力量。許多人偶爾心靈遭受打擊、情緒也受到傷害，雖然這是人之常情，但是僕人式領導者認為有機會幫助這些身邊的人們，遠離傷害成為完善的個體(Spears, 2003)。研究者發現僕人式領導教師能夠深入學生的心靈，傾聽察覺學生的困難，幫助他們解決。為了讓學生的生命有所改變，僕人式領導教師不畏懼問題的難度，發揮愛心、耐心與學生晤談，學生內心逐漸感受到教師的用心，進而溫暖其心靈且撫平傷口。

我們班有個小孩，他剛來的時候，脾氣超壞的，常跟同學槓上、發脾氣，幾乎天天動不動就發脾氣，也會跟你回嘴。我是有跟他談，我說你脾氣這樣子，你不怕你將

來跟別人起衝突，然後發生很大的意外嗎？他可能後來有感受到，我不是為了自己的顏面，他可能也慢慢體會到說我真的希望他好，我覺得他如果有感覺到愛他的話他會願意改，如果是用硬的方式的話，他可能表面上服從。就是到後來同學都跟我說，老師XX他變好多哦。(訪TF20110120)

像我們班以前有一個小朋友，他成績好本來就很好不用我教，可是因為小時候媽媽很寵的小孩，等到長大了就很難管，家長也不知道該怎麼辦，罵他小孩子就會反彈，小孩子情緒也會帶到學校，同學受到波及導致人緣不好，所以小孩子在學校在家裡都不快樂，所以我就兩方都試著溝通，小孩子在畢業前一個禮拜，我鼓勵他考完試就等畢業就好，想騎腳踏車環島就跟家人去，我還送他一本書，一直鼓勵他們去環島，後來這期間親子之間的關係有非常大的改善，小孩子看法也有很多改變，雖然只有環半島，可以從他言談中覺得變化很大，雖然他要畢業，但是他跟我說，他很多想法很可惜沒辦法跟大家分享，就在那幾天你會覺得他真的長大了，親子之間的關係真的改善了，你會真的很開心。(訪TM20110119)

Greenleaf提出領導者必須照顧整個組織，也就是說照顧這個組織所有的部屬，決心讓關懷得以真正落實，並幫助部屬獲得心靈層次的成長(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。僕人式領導教師明白學生難免會有希望破滅、失敗挫折及不良人際關係的經驗，因此決心幫助孩子消弭沮喪的心靈、失落的情緒，使其受傷的心靈能夠盡速復原，重新專注於學習之上。

#### (八)主動溝通

實務工作的經驗告訴我們，教育家長通常是難於教導學生，但是，沒有教育家長，學生回到家中，如果家庭與父母給予的是與學校衝突的價值與觀念，學校教育會使學生疑惑而不知所措，教導學生之成效必定大打折扣！在學校裡的問題，僕人式領導教師會積極幫助學生解決；若是發現問題是與家庭有關，僕人式領導教師會扮演親子間的溝通者，憑著一股對教育的熱忱與積極改變學生的心，為了就是走進學生的生命。親師雙方在充分溝通之下，可以增加家長對教師班級經營的認同，也協助教師瞭解家長對子女的期望與管教態度(吳宗立，2002；林進材，2005)。僕人式領導教師會注重親師關係之建立，持續與家長保持溝通，是他們一直在做的事。僕人式領導教師幫助學生治癒心靈，同時也改變家長的觀

念，協助家長建立親子關係，從 M 老師與 F 老師的例子，我們可以明白此種偉大的教育觀，研究者發現了，家長也感受到了。

我會跟父母溝通，因為如果他課業不好的話，父母沒有去了解，都以為學生在學校成績跟人家差不多，有的父母可能太忙以致於沒時間看成績單，不知道小孩在這個班級裡面到底排第幾，就看家長要不要送去補習班之類的。(訪TF20110120)

上一屆有個家長，我看那個小孩子很好，他其實以前轉出去又轉回來的，小孩子很乖，但不太愛唸書，那媽媽的觀念是，你就是要上高中、大學，要念書才有出路，小孩子很懂禮貌，心地非常善良，可是媽媽就覺得他不乖，書都不念，全然否定掉他其他的優點。所以小孩子回家就是跟媽媽吵架，或故意唱反調，所以媽媽就常常來學校掉眼淚，我也常常跟她勸，也一直跟小孩溝通，跟他講媽媽的立場，希望他怎麼樣去看媽媽的行為，也跟媽媽聊學生比較正面的事情，勸她要怎麼看。慢慢到六年級開始，我發現媽媽開始會笑了，感覺她對小孩子的付出就比較不一樣，當要畢業的時候，學生沒哭媽媽在哭。那個媽媽變化很大，她也不再要求小孩子的功課，那她也改變觀念，既然不愛唸書就去體育班也沒關係，體育沒那麼行，就去念職校，一直去修正自己，我覺得很好，那他們之間的關係也改變了很多。(訪 TM20110119)

教師應與家長建立暢通的雙向互動關係，以期待班級經營的各項活動能順利推展(吳明隆，2003)。僕人式領導教師強調與學生建立良好的關係，重視家長的參與及配合，家長能經由老師的溝通與說明，理解孩子在學校的行為與表現，就有更多的機會與意願得以參與孩子的成長，就如同M老師說的：「因為時代一直在變，從教書以來，其實我的方法都沒有固定，觀念也一直在改變，但也是有我希望能跟家長溝通然後希望他們可以跟我一起變的地方。」(訪TM20110119)建立了親師溝通的管道，也能使學生的學習與表現得到更多協助的資源。

## 二、僕人式領導教師的行為

### (一)以關懷維繫師生關係

僕人式領導教師在平時的課室生活中，刻意安排與學生互動，讓學生習慣與老師接觸，能毫不設防暢所欲言；若是有學生還不習慣與老師面對面談天，也可以用日記的方式來傾訴心中的話語，無論是什麼方式，老師都可以進一步洞悉學生的想法，減少不必要的問題發生。藉由暢通的溝通管道，僕人式領導教師獲得影響學生、教育學生的機會，學生經常與老師相處互動，能了解老師是以開放的心靈來傾聽，學生更是願意與老師分享生活中的點點滴滴。僕人式領導教師以真誠的態度來對待，同時也溫暖學生的心。

之前我們有實施午餐約會，讓他們聊家裡的事情跟心事，那有些小孩子不好意思講，就會另外寫日記，可以讓他們發洩告訴我一些小秘密，我就會回應他。

(訪 TM20110119)

我昨天開始讓他們寫心情日記，然後我就看到多一些，他們從早上家裡起來到學校，下午放學回到家所有過程中的一些喜怒哀樂。那我就看到有個小孩寫說，他很喜欢回家，這時候我就請他過來了，我想知道他是不是在學校不快樂……

(訪 TF20110120)

教師若是與學生保持良好的互動，學生感受到溫暖與被接納的情懷，則學生勢必將教師視為傾訴對象，無論是心中的困惑、生活中的困擾，都會主動向老師提出並分享(林進材，2005)。學生在教室內自在的學習與表現，與老師之間相處融洽，喜愛與老師談天說地；在過程中僕人式領導教師會主動地去協助學生學習成長，也在潛移默化中激勵學生心靈的成長，看見學生有如此收穫，僕人式領導教師也倍感光榮。訪談結束後，研究者回想起在那種「不被了解」的學生時期，心中的無奈與苦痛，甚至影響到該科目的學習興趣。真的為這些班級裡的學生感到開心，羨慕這群學生與教師維繫這樣無話不說的師生關係，學生心中的問題都能獲得教師的幫助(訪TM20110119)。

## (二)以鼓勵激發學生成長

僕人式領導者相信每個人都有超越外在貢獻的內在價值。因此，僕人式領導者深深允諾組織中的成員，協助其個人及組織成長(Spears, 2003)。學生參與課堂學習活動，除了吸收課本的知識外，也包含價值觀的建立。僕人式領導教師前瞻性的視野，教導孩子獨立自主、鼓勵自我表達、增進人際互動等未來須具備的能力，在潛移默化之中協助孩子適應社會環境。僕人式領導教師正向鼓勵的態度與伴隨的積極行動，正是激發學生進一步學習的動力，僕人式領導教師點點滴滴的努力，就為提升學生的學習。

我也要求學生要互相關懷，因為現在孩子生的少，常常出現與人相處適應不良的問題，而人際互動也是以後出社會的關鍵，所以孩子能夠獨立，與同學有好的互動，對了！我還鼓勵學生要表達自我，因為你要能適度的表達自我，人家才會知道如何來和你相處，學生也會在表達的過程之中，了解自己，讓自己有獨立的感覺，那聽別人表達可以學會如何尊重別人，順便反省自己，也可以改掉自己的缺點。

(訪 TF20110120)

就是學生話變的很多，其實這也是我鼓勵的關係啦，我不喜歡這種很悶的班級，會希望他們多講，找到機會就講。不管說是主動發表，或者是很沉默的小孩，大概就是平均都會教他們，盡量給機會讓他們發表。我自己也比較喜歡這種輕鬆的方式上課，這樣子的話學生會潛移默化，跟著老師的樣子去改變這樣，幾班這樣帶下來，好像基本上我的班模式都這樣子的，看班級都看的到有老師的影子在。

(訪 TM20110119)

僕人式領導教師洞悉學生必須成長學習的關鍵能力，鼓勵學生勇於嘗試，細心地在一旁觀察引導；僕人式領導教師明白學生的學習絕對是經過自己的努力，才是真正成長茁壯。僕人式領導教師從內心出發，激勵自己投入工作，也同樣鼓勵學生能獨立自主、自動自發的去做好每件事，不要只為外在因素的關係，而是發自內心的去學習、去達成自我的目標。

為了培養他們獨立自主的能力，一般像小朋友，剛升上來的小朋友，他們都會常常問說「老師，你可以幫我這個嗎？」他們的依賴性還沒有脫離，如果我可以幫的，



通常我就不會幫忙，就是我覺得他們這個年齡應該已經足夠自己做了，那我就會把他們請回去自己先做做看，然後盡量就是用從旁引導的方式，然後不去幫他們做，因為我覺得幫他們做之後，他們可能就習慣了我幫他做的那個模式，然後他就會不願意去嘗試。(訪TF20110120)

我也鼓勵學生能夠自動自發，自我要求，不要因為父母親或是老師的關係，才願意去作好自己應該做好的事，學生也比較主動朝自己的目標邁進。(訪TM20110119)

激勵就是要讓人們的外在行動與內在渴望合而為一，讓他們願意做到最好，同時也願意為整個團體盡心盡力(李紹庭譯，2010)。僕人式領導教師明白孩子是需要鼓勵的，受到激勵的孩子內心充滿勇氣，樂於嘗試任何的挑戰；在過程中，僕人式領導教師在孩子身邊細心引導，適時給予修正和激勵，期待孩子能夠獲得成功的經驗。充滿自信的學生，便會自動自發的學習，提高自我的標準。僕人式領導教師傾聽學生內在的需求與期待，並發自內心鼓勵並說服學生成長；而學生感受到教師真誠的激勵，心中萌生一股向前的動力，朝向師生共同目標努力。

### (三)以說服訂定班級常規

在《以尊嚴為管教》(Discipline with Dignity)一書中，作者Richard Curwin和Allen Mendler(1988)提出讓學生參與建立班級常規的重要性；他們甚至說，班級常規被視為師生之間的「契約」(引自賴麗珍譯，2006，p. 17)。良好的班級常規表現，不但可以增進學習成效，得到個人的滿足，提高自我效能。僕人式領導教師釋放權力，透過公開和說服的方式與學生共同建立班級常規；班級常規的訂定，是為了讓學生知道教師的期望。希望每位都能夠自動自發的遵守，因為這些班級常規有益於學生的成長與學習的，也是師生共同致力於達成的長遠目標。

(班級常規)用討論的，然後在訂的時候會他們說我為什麼會這樣要求，全部的出發點是為了學生好...(訪 TF20110120)

我會一開始帶這個班級時就講，我帶班的習慣是這樣。有關於上課方式、批改作業方式，以及對老師、同學的態度，還有賞罰都會在一開始就講。然後我講完之後會

讓小朋友討論，看他們認不認同，我覺得我應該都還滿開放的，而且我還可以接受小朋友的意見，不管最後會不會採納，但都會聽他們講，盡量就是以他們為主。  
(訪 TM20110119)

僕人式領導者的一項特質，就是在組織中做決定時，運用說服的力量更勝於職權的威嚇(Spears, 2003)。僕人式領導教師站在學生的角度思考，找出學生真正的需求，分析解釋讓學生瞭解老師的用意；若是遇見學生有反對意見，則僕人式領導教師會以溫柔堅定的說服學生來遵守。

先宣導然後講理由讓他們接受，讓他們知道為什麼要這樣(訂定班級常規)，然後我解釋給他們聽，像第一個是建立自信，就是我相信自己可以做得好那種心態。有自我肯定，自動自發，自動自發就是不用別人講，每件事情你可以自己做到，還有就是自我負責，什麼叫做負責就是把自己該做的事情做好，不是隨便做，那叫負責任。  
(訪 TF20110120)

如果大部分都反對老師罰哪一種的時候，我都會分析給他們聽，然後想辦法去說服他們，但是原則上還是以小孩的意見為意見。(訪 TM20110119)

班級常規並非是學生對於教師威權的恐懼，而應該以師生雙方彼此尊重，明白自己應該如何作為；透過清楚的溝通，懂得掌握自己的分寸，表現出適當的回應與行為(林進材, 2005)。僕人式領導教師在教室中必須負起讓學生快樂學習並達成學習目標，上課時可以親切和善，但也必須維持一定的常規，才能讓每一個學生的學習都得到保障。

#### (四)以耐心處理學生行為

在班級裡學生無論在生活上或是學習上，出現困難與問題行為似乎是無法避免的。學生在下課時間活動和課堂上與同學發生的問題，通常都牽涉到教師的反應，以及學生的心情變化都能產生問題(賴麗珍譯, 2006)。為避免產生對學生學習上的影響，僕人式領導教師運用細膩敏銳的觀察，主動約談學生，傾聽學生的問題所在。

有時候敏感度要很高。我昨天開始讓他們寫心情日記，然後我就看到很多一些他們從早上家裡起來到學校，下午放學回到家所有過程中的一些喜怒哀樂。那我就看到有個小孩寫說，他很喜歡回家，這時候我就請他過來了，我想知道他是不是在學校不快樂…(訪 TF20110120)

我就會觀察那個小孩子的樣子，他的平常表現，還有表情如何，然後會主動去問。例如交友的話，如果是跟班上的同學發生問題的，就是找過來一起談；如果是外面的話，可能就給他不同方向，讓他去嘗試看看。(訪 TM20110119)

僕人式領導教師認為體罰只是暫時性的得到成效，無法徹底改過。因此僕人式領導教師觀察發現學生的問題行為後，會不厭其煩的對學生勸說，長時間的陪伴學生反省，等待學生思考改過，為的就是真正的改過。僕人式領導教師面對學生的問題行為，乃採取「緊迫盯人，耐心說服」！

有幾個學生因為家庭的關係，我必須要常常盯他們，然後也要常常請小老師來幫忙他們的功課。(訪 TF20110120)

我不容許班上有排擠誰的情況發生，我們班上有這種事情，我一定會花很長時間來處理…(訪TF20110120)

某個男生我都會叫他「生氣小恐龍」，因為他很容易生氣，東西放不好他也要罵，我就會把他叫過來，我們不能跟他一樣也脾氣很大，要非常有耐心，就會問他在生氣什麼，慢慢的講給他聽，不管幾次十次一百次，他慢慢的就會改變，要時間要耐心。(訪 TM20110119)

現今社會問題複雜與家庭功能低落，造成學生不良行為越來越嚴重，如何以同理心融入學生的次文化、體察學生的心靈深處，以便走入學生的內心世界，形成支持與支援系統，導引學生回歸正向行為，消弭其不當負向行為，成為班級經營不可或缺的一環(吳明隆，2006；林進材，2005)。僕人式領導教師面臨學生問題時，深刻體認「體罰時代」已經過去，捨棄舊有思維來處理學生問題行為，應發揮耐心與時間，等待學生的改變，才是真正的成長。

## 第二節 僕人式領導教師的班級經營信念

信念是我們相信的，個人是根據他們的信念在採取行動的；在激勵個人採取某些行動上面，信念扮演一個相當重要的角色(謝明憲譯，2007)。教師在複雜而不確定的班級中，會發展一套瞭解環境的概念或方法，使教師能夠決定教室內的行為、有效解讀環境的意義及預測即將發生的事件等，就是根據教師自身的信念(Pajares, 1992)。教師相信什麼和教師決定什麼，深深影響著教師班級中的作為與成效。研究者根據訪談資料，分析發現兩位僕人式領導教師有著許多共同的信念，茲分別討論如下：

### 一、展現教育工作的熱忱

國小教師所面臨的學生，從剛進入小學正要學習團體生活的一、二年級小朋友，到身心逐漸轉為成熟的五、六年級大朋友，都需要運用正確的教育專業帶領，沒有性別、身分與等級之分，真正的將每一位學生「帶起來」。僕人式領導教師重視學生的需求，虛心學習不同的教學技巧與策略，且營造出令孩子喜歡來上課的環境，期待學生有所成長；以樂觀開朗的心態，面對每日的教學工作。

雖說教了二十年，我自認為對於教書還有滿高的熱忱，那是因為我每天都會把它剛成一個新的挑戰的開始，我喜歡帶著很高興很開心的心情來學校，主要是因為我認為樂觀開心的老師才有辦法帶出樂觀開新的學生。然後因為小孩子都受老師的影響很直接，讓孩子可以很快樂的來上學，這是最基本的，讓他能夠把班級當作他的第二個家，喜歡這個班，那他才有辦法在我所營造出來的這個班裡學習一些東西。  
(訪 TM20110119)

(對於教師這份工作)虛心學習，而且要投入熱忱。如果對一項工作沒有熱忱你就做不好，要有熱忱才會喜歡這份工作，有熱忱才會做的甘之如飴。我覺得就是要虛心、投入熱忱。(訪TF20110304)

「熱忱」已被視為精神上的基本精隨所在，它是股可長可久的力量，縱然處於極大的壓力下，也可以靠著這股力量將我們緊緊結合在一起，同時促使我們以

開放的態度面對知識(李璞良譯,2007)。將近二十年的教學經歷中,僕人式領導教師面對時代的變遷、不同的學生與家長,會運用不同的方法與觀念進行教學。研究者發現僕人式領導教師因為心中那股對教育工作的熱忱,才會願意不斷的嘗試與改變;也因為不斷的創新,才不會對於教學工作產生倦怠感。

我喜歡帶班,因為時代一直在變,從教書以來,其實我的方法都沒有固定,觀念也一直在改變,但也是我希望說跟家長能夠溝通然後希望他們可以跟我一起變的地方。(訪TM20110119)

其實我本身也喜歡改變,我覺得很多事情可能每個人不一樣,我要這樣做我才覺得舒服,才不會對不起良心。我覺得每個人的認知跟他的環境背景是不一樣的,所以才會有不同的表現,所以要根據實際狀況來教他們。(訪 TF20110304)

在訪談過程中,M老師曾提到學校已經有許多資深的教師在談論退休的話題,有時也會讓她不由得跟著同事算算自己的退休還有多久退休,M老師因為全心投入教學,讓自己隨時保持一顆快樂的心,不因年紀而失去活力。

其實我之前想都是想說七八年(就退休),結果我沒有考慮太多,還是這樣子做,我大概都是循著這種方式去走,當然會因為學生家長態度不同而去改變,基本上我是有那個年紀但我有年輕的心,這樣經營班級才比較有活力,會比較快樂。(訪TM20110302)

F老師是一位虔誠的基督教徒,在教學生涯遇見困境與挫折時,宗教是支持她走下去的力量,因為內心滿懷著對學生的期待,持續關心孩子是身為教師的她一定要做的良心事。

宗教信仰會支持我,讓我能夠繼續的走下去而且是有熱忱的。我不會說我是三板老師,來到學校上課,就只有天花板、地板跟黑板,我會注意孩子心裡面的一些變化,其實孩子在家裡面遇到的事情我都會去注意。(訪TF20110304)

## 二、實踐教育大愛的行為

Hunter(2001)曾提到僕人式領導是始於決心，萌生決心後，連結了意圖和行動，便會去關愛別人(張沛文譯，2001)。愛，是教師教學的動力；有了愛，教師才會樂於傾聽學生的話語、願意為學生犧牲奉獻，學生感受到教師的溫暖關愛，衍生出良好的師生互動關係。僕人式領導教師不僅熱愛自己的工作，更愛自己班上的學生，以實際的愛的行為去教導學生，也期待學生能夠去愛他人。更難能可貴的是，僕人式領導教師能夠以寬容的心去看待學生的事情，願意「等待」學生的成長，而這種教育大愛的行為，正是僕人式領導教師認為平凡而不自覺的日常實踐。

我的班級理念主張是用愛的教育，但是裡面有鐵的紀律，我比較灌輸學生他正確的生活態度，也強調以學生為主的學習……我希望他們的人生可以去愛人，他們是會感動的，而不是麻木不仁。(訪TF20110120)

後來我發現我的強項不是把學生成績搞定，而是改變個性，而我發現我自己也有很大的改變，後來這三屆讓我有很大感覺，加上還有別的老師提醒我怎樣我怎樣和孩子相處，我也沒有很在意這個問題，就這樣帶班，後來自己會慢慢去想，那種轉變就是棍子放下，去放低身段，寬容心去看待事情，真正去愛他們，我覺得其實很多事情就是需要時間，小孩慢慢會改變，只是這個時間長短能不能等，就是看家長願不願意等，雖然體罰會有效果，卻是很短暫的。(訪TM20110302)

德國教育家福祿貝爾曾說過：「教育無他，愛與榜樣而已。」教育就是教師深愛他的學生，以身作則使孩子有良好的成就。教師與學生之間有著密不可分的關係，教師本身行為都是學生所關注的，一句話、一個動作都應當成為學生學習與模仿的表率；平時的教室生活，師生間、同儕間彼此互相觀摩學習，學生在潛移默化中養成優良的習慣與建立正確的價值觀，關於教導孩子，僕人式領導教師別無他想，做給學生看就是了。

我覺得小朋友很容易受老師影響，我想當個快樂老師，學生才會是快樂的。像我那個時候綁馬尾小朋友也很多會跟著綁馬尾，如果願意放下身段跟人家道歉，小朋友就會想說老師都可以跟別人道歉了，那還有什麼不能做的跟同學道歉的。還有像是教學生要負責任這類要求，根本就從自己做起，所以就不用再講一大堆長篇大論，做給他們看就自然會學了。(訪TM20110302)

當然要以身作則啊，因為身為領導者如果沒有以身做則的話，學生怎麼學習好的典範。假設我在上課可是我抽著菸，講一些粗俗的話，學生沒有看到好的規範，一定會學起來，然後影響別人都是壞的。我覺得有好的典範對孩子來講是很重要的，做父母的也要以身作則，身教重於言教。(訪TF20110304)

Hunter(2010)對愛的定義是：「愛，是推己及人，找尋出別人的需求時；同時，也要為了滿足別人所需而努力著(李紹庭譯，2010)。」僕人式領導教師為了滿足學生內心的需求，願意為自己所愛的學生奉獻自己；為了使學生有所學習，注重自己的身教與言教。F老師曾說過：「我覺得愛是一種意志，不是感覺。就像我現在結婚了，有時候會覺得另外一半根本就一點也不可愛，那我們就是用意志的愛來愛他，是我決定要愛他。」(訪TF20110304)決心的愛是一種選擇，僕人式領導教師一旦做出決定，便會毫不保留的付出，展現愛的行為。

### 三、培養學生正確的態度

Greenleaf認為僕人式領導者要激發部屬的內在精神，產生內在的力量，自發性的達成組織的遠景(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。今日的教育政策與目標不被社會大眾重視，升學主義依舊，考試領導教學，學生在小時後即背負龐大壓力與家長期待，只要成績優異，便是學業成就的代表。而僕人式領導教師卻重視一般大眾所未注意的部份，將目標建立在未來的遠方，而不是短視近利，重視態度的建立與培養更勝於成績，就如同M老師說的：「態度改變，高度就會改變。」(訪TM20110119)

我一直希望他們改的就是做事的態度、唸書的態度，在這兩年裡面不一定會變，所以我會不斷的提醒他們做事跟唸書的態度要怎麼樣，對於成績我就不會在乎，因為只要態度改變成績也會有改變。(訪TM20110119)

我重視孩子的態度、常規與禮貌，這是我一直以來很強調的部份，有好的常規才有好的學習習慣，有好的態度會看重任何事情，而有禮貌的孩子我想是大家都喜歡的。(訪 TF20110120)

教育，是用生命影響生命的工作。從事教育工作，必須謹記在心的是，教師的言行與決定影響著每一個等待培育的生命，所以研究者相信「良師興國」。我們的社會上有多少「學業成績好」的罪犯？有多少不懂關懷的「高知識分子」，我們的教育要教出甚麼樣的下一代？在學校教育裡，如果沒有教會孩子尊重、關懷與愛，培養良好的品格與態度，我們要如何營造美善的社會。

他們的態度真的很重要。有時候聽到畢業的學生，上國中或高中之後成績、態度那種很大的提升，就覺得很高興，當然不是說因為我的關係，但我覺得應該多多少少都有影響，或是潛在的，或是說他想到老師的話，然後他就變了。我不會急著說現在就要看到你變成怎麼樣，但我相信有一天，如果你願意想起老師的話，然後去改我就覺得很OK了。(訪TM20110119)

學習態度不好，就沒有辦法成功。即使你很聰明，我有看過這樣的孩子，國小都考第一名，到了國中就不一定了哦，有些孩子真的很聰明，他會說我隨便看看就會了啊，他天資非常好，可是他的態度一直是這樣的話，長大以後不管成績很好，但他的做人處事一定都不OK，態度是一個很重要的關鍵。(訪TF20110304)

目前各國高等教育機構皆關注的問題就是大學生應有的關鍵能力，在各國研究報告指出「態度」是格外重要的，許多國家研究裡都有談到，光是擁有知識與技能是不足以展現競爭力，良好的態度是能夠使知識、技能加倍徹底發揮(楊國賜，2010)。因此僕人式領導教師希望能從小建立學生良好的態度，意識到態度是學生未來決勝的關鍵。



#### 四、接受時代嶄新的挑戰

Greenleaf認為好的領導者要能接受現狀，忍受實際情況，藉此鍛鍊自己的心智，面對生活中的壓力與不確定感(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。學校裡的教學工作依照每週固定課表上課，看似簡單，實際上卻不單純；從學校活動的配合、課程內容與教學方法的更替、層出不窮的學生問題，乃至掃地用具的修繕等，隨時隨地等著老師來處理。面對這樣的情形，僕人式領導教師為了滿足學生的需求，充分靜思準備完善，以作為學生的後盾，期盼學生在每項學習活動能獲得成長；因此，僕人式領導教師毫不怠慢，自信地將每一天都視為一種新挑戰。

其實我以前常常都在提醒自己每天都是一個新的挑戰的開始，像現在這個班也一年多，我也是這樣的心態，另外還要不斷的自我修正，今天對不代表明天就對，這樣子我覺得也比較會有高度新鮮感和戰鬥力。(訪TM20110302)

(新班級)學生的個性、程度、家庭狀況我們都不知道，我們必須重新來調整，重新來認識，我覺得還是有挑戰性，我本來的個性就是會接受新挑戰的，面對新的事物，我都願意去嘗試。(訪TF20110304)

每位老師都希望自己班上的學生越乖越好、越好教越好，此乃人之常情，尤其是在新學期重新編班時，許多老師的心情也跟著七上八下。僕人式領導教師認為學生過去的行為不代表現在還會存在，學生出現問題只想著怎麼解決，不要歸因到其他外在因素，學生的成長不應該被貼上標籤；面對新的班級，不同的家長觀點與學生行為，僕人式領導教師仍然視為一項新的歷練。

我不會因為換一個新的班級，就先探聽家長好不好相處、學生乖不乖，當然也會希望越好教越好，不過這不會是最重要的。反正學生怎麼樣我就想辦法去解決就好了，重點就是我每天都把它當成新的挑戰。(訪TM20110302)

我不會直接去問，除非有老師來告訴我。那我知道了也不會太在意，因為我覺得說，重新再來嘛。知道這些問題再看看用什麼方式來解決，不會馬上就認定這個孩子是怎麼樣的，不要被影響。(訪TF20110304)

Greenleaf(1977)認為領導者背負眾人的負擔，面對艱困的道路，他須具備必要的經驗與知識，並運用內在的直覺能力，就能完成未來的挑戰。僕人式領導教師面對教學工作種種的不確定性，仍舊保持開放的態度，做足準備，依循自己的腳步，自信地迎接挑戰。

## 五、觀照自我反省的能力

社會大眾希望領導者是誠實、仁慈又有責任感，同時也要能夠不斷自我省思，因為沒有持續成長的人會發現自己越來越難以服眾並領導眾人(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。從事教學工作難免會有挫折與起伏，許多教師在面臨困難之後，逐漸失去對教育工作之動力，而僕人式領導教師卻以一顆充滿樂觀的心，來保持對教育工作之熱愛；以一顆裝滿愛的心，來愛自己的學生；以一顆時常內省的心，來尋求自我突破。藉此，讓我們見證僕人式領導教師對於教育的感動，對生命的熱愛。

因為我喜歡帶班，因為時代一直在變，從教書以來，其實我的方法都沒有固定，觀念也一直在改變，但也希望我能跟家長溝通然後希望他們可以跟我一起變的地方。  
(訪TM20110119)

我覺得教學是常常在變的，像我四上教國文的方式跟四下教國文的方式不同，因為我就在想，我這樣教，我可以改變更好的我就會改變，教完我就會看效果，效果我覺得還可以，我就會用這個方式，如果不OK，就再找另外的方法，就是要去修正。  
(訪TF20110304)

我會先反省自己的教學過程，自我檢視，再向同事詢問一些方法，接下來就修正改變。比如說我們班我很認真在教，可是我們班的數學成績好像不是太好，我有跑去問主任，告訴他班上情形，他告訴我說多注意習作的部份，因為我會一直補充課外的，但是我沒有去注意我們班每一個學生對於同類型的題目是不是真的會了，會稍微反省一下自己是不是教學的方法要調整。(訪TF20110304)

許多人相信，若是一個人想要持續成長發展和改善其專業的表現，而且不想停滯不前、與社會脫節，那自我反省的歷程是必須的(林明地、楊振昇、江芳盛譯，2000)。陳寶山(2000)指出一位能自我省思的班級導師，會隨時檢視班級的理念、方法與策略，對於不合時宜之規定，應加以改變與解放。時代快速變遷，人也跟著轉變，僕人式領導教師相信面對不同學生不能只用一套方法，必須經常檢討改進，目的就是為了學生能夠有收穫；另一方面，學生有收穫，教師得到正向的回饋，便願意不斷檢討與嘗試，教師自己亦能在過程中有顯著的成長。

教書教了這麼多年，有起有落，有時像是自在雲端，有時卻是滿滿挫折。但是面臨這樣的情形，必須常常自我反省，想想學生為什麼會學不好、學生為什麼會有這樣的行為，這都是我們要檢討改進的地方，這樣才能成長。(訪TF20110120)

課堂的教學就是自己要常檢討，不能怪小朋友睡覺，大部分原因除了小朋友睡太晚，可能你自己也很悶，授課的時候要有趣、要引起動機，要有辦法引起他共鳴，他才願意來上四十分鐘，所以妳的授課方式其實也滿重要的，再來是要願意去接受新的觀念，科技方面都好，就是要不斷去進修，或許困難，我是覺得試試看再說。(訪TM20110302)

Greenleaf提到僕人式領導者在處理問題時都是反躬自省，不假求外。如果這世界有缺失需要修補時，對僕人式領導者而言，改變的過程就是從本身開始，而不是向外尋求(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。僕人式領導教師每年遇見不同的班級，都必須常常想出新的方式，有時甚至要改變自己的想法，才會達成自己的班級經營理念，這樣不僅讓學生有豐富收穫，自己也能成長(劉TM20110119)。僕人式領導教師面臨問題時，經常自我省思，尋求解決之道。因為他們相信唯有改變自己，才能改變一切。

## 六、塑造高向心力的班級

教師是班級氣氛的製造者，教師要以教育愛、真誠、關懷的態度與學生互動，用民主開放的領導、人性化的教室管理，以激發學生多元的潛能(吳宗立，2002)。僕人式領導教師在班級裡背負著學生學習成果的重責大任，在上課時絕對要求學生專注學習，師生角色明確；下課時從天南地北的談天，到師生玩成一片，就像朋友般的情誼。學生明白這樣的互動方式，也喜歡這樣與老師相處，如此溫暖和樂的班級，真令人羨慕！

上課要尊重我是老師，但是我很鼓勵踴躍發表自己的意見，有的時候我沒有的觀念，小朋友可以提醒我，互相進步，教學相長。下課的話，天南地北什麼都可以聊，甚至高年級男女私人之間的事情我都很願意以媽媽的立場回答問題，其實只要規矩建立好，小孩子都很聰明，一下子就可以分辨得很清楚。(訪 TM20110302)

我在上課我不可能跟他們開玩笑，我會注意他們的學習態度，專不專心，一旦下課我就不會管人。其實有時後收跟放，必須要恩威並重吧，像放風箏一樣，不能拉太緊也不能放太鬆。下課有時候他們會來找我，寫信給我，然後幫我捶背，小朋友偶爾送我巧克力也會很感動。但玩的時候還是會跟他們玩在一起，抱抱他們、牽個手啊摸他們的頭，我也會，還是可以像朋友一樣。(訪 TF20110304)

過去體罰時代，學生常害怕與老師接觸；現在沒有了體罰，學生不再因為被處罰而與老師有距離，老師想要多了解學生，反而關係更加緊密。學生發現老師會願意聽他說，老師也樂於幫助他，學生對於班上的一切似乎也產生了動力與興趣。學生一旦對班級產生認同，與老師有良性互動，跟同學「打成一片」，增進彼此的向心力，整個班級都亮了起來。

我覺得我們班的凝聚性很好。例如說那些功課不好的學生，我們班功課比較好的會去幫忙，不會說嫌棄那些孩子，這點我覺得我們班很好，很有愛心。自信心其實也不錯，我覺得他們還算開朗，很樂觀。(訪 TF20110120)

如果有老師說你們班好團結，你們班好自動自發。這是學生已經長大，能夠愛自己愛這個班級，對班級有認同對老師有肯定，當然聽到這種話會讓人滿開心的。因為他們也會很高興，這種就有加強的效果，想要維持這種榮譽的效果，就會自己約束自己的行為。(訪 TM20110119)

學生獲得教師真誠關懷，便能開放自己的心胸，接受老師的教導，師生之間關係親密，互相扶持成長，就如同一家人。M老師曾說：「讓孩子可以很快樂的來上學，這是最基本的，讓他能夠把班級當作他的第二個家，喜歡這個班，那他才有辦法在我所營造出來的這個班裡學習一些東西。」(訪TM20110119)

## 七、珍視學生的個人價值

在教育場域，是以學生為主體，每一項考量都應以學生的需求為優先。每位孩子都是獨立的個體，需要被尊重與關愛(潘麗珠，2005)。僕人式領導教師相信每位學生都有其天生的氣質與能力，不同個性的學生只是需要用不同的方法教導，成績不是唯一的目標；僕人式領導教師給予學生機會、再嘗試的經驗，深信學生的過往不是一種包袱，只要給予適度的引導，每位學生都是會願意改變的。僕人式領導強調機構中的部屬要珍惜彼此，重視個人的存在價值，在此種氛圍之下，領導者深入心靈喚起部屬的天賦才能，要他們奉獻所長，也成為別人的僕人(蔡進雄，2003a)。僕人式領導教師的班級每位學生都受到重視，內心獲得溫暖與支持，便能體會別人的困境與感受，也開始去幫助同學。

我不會特別點名哪個小孩子，但其他小孩子看的出來，有的時候會刻意支開這個小朋友跟全班討論，有的時候會全班一起講。我就希望他們可以將心比心，讓他們也能夠去感受他的感受，小朋友就不會那麼介意。所以我到現在沒有遇過那種很堅持一定要完全公平的班級。甚至也因為這樣學生也會去幫助那個孩子，雖然有時候那個孩子會因為家裡的事情造成自己情緒不好，不想讓同學幫他，但是去幫忙的同學，也能體諒他的情況，即使被罵，他照樣還是幫他，我看了都很感動。(訪TM20110302)

我不容許班上有排擠誰的情況發生，我們班上有這種事情，我一定會花很長時間來處理，告訴他們說，其實人都有缺點，人都有問題，怎麼可能沒有問題，除非你覺得自己是聖人，否則你就沒有資格去論斷別人怎樣怎樣，我會把這觀點告訴他們，孩子們應該是要嚴以律己，寬以待人才對，我會把這價值觀給他們，所以我們班交友的問題比較沒有那麼多。即使有問題，我們也可以很快的化解。(訪TF20110120)

Covey(2002)認為僕人式領導者必須滿足部屬的需求，重視部屬的個人價值。孩子不能選擇自己的父母與生活的環境，但是他可以選擇自己的將來。僕人式領導教師深信每位學生都有自己的存在價值，擁有其天生的呼召，要引導學生走向正確的方向，絕對不放棄任何一位孩子。

還有一個很重要的事，不要去放棄任何一個小孩子，父母也好、環境也好不是他能夠選擇不是他願意的，所以不要放棄任何一個小朋友。(訪TM20110302)

有些父母會跟我說(課業)沒關係啦沒關係，我還是會告訴學生要努力要認真，讀書很重要，不要父母覺得沒關係你也沒關係。每個孩子都有他自己的價值，所以每個孩子都不要放棄。(訪TF20110304)

英國教育家斯賓賽(H. Spencer, 1820~1903)認為永遠不要放棄任何一個孩子，就如同永遠不要對自己絕望一樣。我們要善於觀察孩子身上的優勢之處，更不要吝惜您的讚美與鼓勵(曾美蕙，2005)。僕人式領導教師相信每位學生都有其天生潛能，等著我們去開啟。在處理學生的問題時，希望同學能將心比心，才不會去傷害其他同學的心靈，僕人式領導教師重視每位學生的個人價值，衷心期盼能有所成長，不放棄任何一個孩子。

## 八、堅持改變學生的決心

僕人式領導強調滿足部屬的基本需求(need)，而不是滿足其所有慾望需求(want)，僕人式領導者必須透過觀察與傾聽來尋求部屬真正的需求，部屬才能專心工作(張沛文譯，2001)。僕人式領導教師認為學生成績不好是因為有其他不良習慣所導致，只要沒有其他因素的牽絆，才能全心的學習。因此，僕人式領導教師透過傾聽與觀察，需來找出學生真正需求，來改變學生的行為與習慣，讓孩子能夠專注投入學習當中；過程中，學生也許會有挫敗或是反抗，僕人式領導教師會很有耐心的堅持，展現改變學生的決心，因為這是學生最需要的。

我覺得就是小孩子，就是要教，就是要很耐心的去跟他談，作業亂撇的時候就是叫他過來，慢慢的跟他講，不要跟他一般見識，他不想寫就請他在這邊坐到他想要寫，就是慢慢跟他講，像這次期中考，他跳到第四名，然後態度，媽媽也說真的變很多，他以前也是動不動就發脾氣，對老師也是這樣，不管你跟他說什麼他都會認為你們大人真奇怪，我都沒有錯都是別人的錯，都是老師故意挑我的毛病，那種抗拒的心態很嚴重。到這個學期他真的改變很大，跟他講什麼他都會說好，叫他訂正作業都馬上，不然就是訂正作業改完就給我看，態度改變很大所以成績自然就上來了，然後母子間的關係也變很好。(訪 TM20110119)

像我們班有一個同學，脾氣之大，我不知道這個孩子的脾氣隨時都會罵人，不高興就罵人，以前班上每天都要跟我告他的狀，而且一天超過五次以上。在那個當下我會很生氣，我有時候會立刻叫他過來，他會不高興，自己做錯了不是就低頭，他都會生氣，好像有很多的氣在他的身體裡面。我之前會用比較強硬的方式跟他抗衡，有時候我會跟他家長去溝通，他脾氣很暴躁。之後我就有跟他談，一直告訴他什麼是對的，我發現是我跟談，他才慢慢的心比較柔軟，我如果一直用他的方式以暴制暴，這個孩子比較男生氣魄的孩子，不算柔的，發現跟他好好講他會聽，後來我都會說一些鼓勵、造就他的話，到後來慢慢的就變好了。(訪TF20110304)

幫助學生是每位教師天生的工作使命，但是在處理過中，若是遭逢困難或遇見棘手的問題，有的老師會堅持下去，而有的老師則搖頭嘆氣。因為有顆包容學生的心，所以願意等待學生成長；因為覺察學生的異狀，所以決定幫助學生解決問題，如果老師真的放手，那就會造成社會與國家的負擔，而僕人式領導教師那顆堅持改變學生的心，是永不妥協的。

後來換校之後，不管科任或級任，我幾乎都沒有打過學生，除了一個，他因為從三樓丟鐵製東西到樓下，因為家長完全放任他，我就重重的打，要讓他知道我很生氣，叫他要重視自己的生命要重視別人。除了不再打學生以外，我會用比較柔軟的心對學生比較包容，不打也是因為我不希望我的學生以暴制暴，小孩子不是不能改變，只是需要大人不停的提醒，多一點的時間，「等待」他成熟長大。(訪 TM20110302)

我就看到有個小孩寫說，他很喜歡回家，這時候我就請他過來了，我想知道他是不是在學校不快樂，我就問他XX你很喜欢回家，那你喜不喜歡在學校，他說還好，我再問他你認為你最好的朋友是誰，他就跟我說另外某個同學的名字，我問現在還有跟他在一起嗎？他說有，但我從他講當中，我覺得他有點憂慮，感覺有一點難處，遇到一些困難，當然我只是先試探一下先問他，到明天我再繼續觀察他跟同學之間的互動如何，是不是下課自己一個坐在那邊，如果說真的有這樣的情形就打電話跟家長聯絡，請家長再問清楚他的情形，找到問題點，在看看他為什麼會有這樣的困擾。(訪 TF20110120)

學生除了學業上的問題之外，也有可能是學生在家中的生活瑣事會蔓延至班級裡、學生在下課時間與課堂上跟同學發生糾紛，甚至是教師、學生在學校時的心情變化，都可能發生問題(賴麗珍譯，2006)。僕人式領導教師為了幫助學生排除這些困擾，耐心地與學生溝通，要求家長參與解決。對於學生的問題行為，僕人式領導教師具備寬恕的心，不斷提醒叮嚀，願意多花時間，等待孩子長大。



### 第三節 僕人式領導教師的世界觀

個體都是站在自己特有的預設立場來面對這個世界，透過生活經驗、環境影響、文化背景等因素，逐漸形成我們的世界觀(林秀蓁，2004)。Pajares(1992)提到目前還有許多與教師信念有關的因素，深刻地影響著教師的行為，甚至超越教師的專業程度。因此我們必須脫離並連結到一個更廣泛的體系——「世界觀」，來探究教師的行為。每位教師是站在自己特有的預設立場來面對這個世界，因此每位教師的世界觀，直接影響教師表現出來的外在行為。本研究參酌 Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構，設計訪談大綱來探究僕人式領導教師之世界觀，研究者根據訪談內容，分析發現兩位僕人式領導教師的世界觀，茲分別討論如下：

#### 一、擁抱性善

「自我」與「非我」是人類世界觀的最基本的普遍性，自我是個體在宇宙中的基準點，而自我是經由非我來確認自我的存在(Cobern, 1989)。在 Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構中，第一個價值取向為對自我與他人的知覺，將人性分為人性本善、人性本惡、人性有善惡並存三種類別。探究這個取向提供人們如何去瞭解自己，以什麼樣的眼光看待他人的行為。若人們採取人性本善的觀點，會以正向積極的態度來面對生活，與人們的距離也較親密；反之則有全然不同的結果(廖斌吟，2006；Yang, 1998)。研究者從訪談的言語中發現僕人式領導教師對於學生的預設，都是本性善良，一切的展現都是以愛為出發點。

學生在學校裡生活與學習，難免會犯錯，而教師的專業不是看見哪位學生犯了多少錯誤，來斷定學生是否優秀。教師面對學生的問題，應該是探究其背後的原因，幫助學生改正；學生並非故意犯錯，而是因為沒有人告知他這樣是錯誤的，尚未建立正確的觀念，而教師的職責便是引導學生走進正確的方向。僕人式領導是以人性本善的態度來對待成員，因此所採取的管理方式是引導部屬，而不是認定人性本惡的隨時監控部屬(蔡進雄，2003b)。僕人式領導教師相信每位學生都是善良的，不能因為學生的犯錯，而一昧的指責他、懲罰他；僕人式領導教師深

愛學生，願意花時間了解學生問題的真正原因，「人非聖賢，孰能無過。」學生的成長是需要教師真心的相伴。

對乖劣的學生，我是不會對他有不一樣的眼光，也不會特別去看他有什麼不一樣，我還是一樣這樣子教。基本上我認為小孩子都是善良的，只是說，他的行為改變講話方式改變，一定有他的原因，那應該是要去追究背後的原因，而不是一直探討這個結果，而去責備他。只是說要花很多的時間、心力去了解，然後想辦法改變他。我比較無力的地方是說我只有兩年去改變一個小孩子，有時候我真的覺得不太夠，尤其對我來講，因為我比較喜歡的方式是慢慢來，家長不要給我壓力，然後我也不要給小孩子壓力，但就是常常限制於時間不夠。但我還是在我有能力改變他的這段期間內盡量做，可能做的效果不是現在看得到的。(訪TM20110119)

人本性就是善良的，都是因為像聖經上所說的，偷吃了禁果，才会有改變，所以小孩子會變，都是因為受到影響，如果能把影響的外因去除，自然就會變好。(訪TF20110325)

每位班級導師在接任新班級時，最怕接到令人頭痛的學生，甚至早已探聽有什麼絕招可以治他。但F老師與M老師完全不這麼想，她們相信學生到了新環境，或許是一個改變的機會，學生若是得到老師的愛，感受老師那顆寬容的心，發自內心的改變，何來「令人頭痛的學生」。

我覺得孩子你要讓他知道你疼他、愛他，他犯錯的時候就要跟他談，有時候我們的情緒也會很急，罵他責備他，效果不好。但當你他談，願意寬容他，再給他一次機會的時候，孩子他好像就聽進去了，他就願意改變。(訪TF20110325)

我會站在小孩子的觀點來看事情，比較會去用寬容的方式來包容他們，他犯這個錯並不是他願意的，或許他只是一個情緒的反應，但你要去瞭解這個背後的原因，不要說他生氣你也跟著生氣，這樣大家都不理智，這樣就沒有辦法解決問題。(訪TM20110323)

每位孩子天生就是善良的，表現的行為都是受到外在因素的刺激而產生。若是正向的行為則應當得到讚賞與鼓勵；反之，則需要教師的指導與糾正。僕人式領導教師展現教育大愛的行為並非溺愛，而是以寬容的態度原諒孩子，相信孩子

不是故意去犯這樣的錯誤，只是需要找出原因，就能使孩子改變。僕人式領導教師認為每位學生都需要老師給予一個機會，他們才有機會發光發熱。

## 二、終身學習

在Kluckhohn和Strodbeck的世界觀架構中，第三個價值取向為時間取向，即人類對時間的感受與其價值性。例如單一時間觀與多元時間觀，有些人會依循自己所排定的進度表來完成工作，但有些人卻認為要自己掌握時間，喜歡同時進行多樣工作。而Kearney的邏輯結構世界觀整合模型對於「時間」的意象也可以分為：線性的(linear)與擺盪循環的(oscillating)兩種。持有線性時間觀的人，認為時間會一去不回，對於時間的掌控較為妥當；持有擺盪循環的時間觀的人，會覺得時間流逝了還會再回來，對於時間的拿捏較不精確(廖斌吟，2006；Kearney, 1984)。研究者發現僕人式領導教師面對繁雜的教學工作，為求效率且達到盡善盡美，不但重視時間管理，更要求自我與時俱進。

教師的工作看似有固定的作息，其中卻常發生許多意料之外的事，若是沒有事前稍作安排，常會有手忙腳亂、效率不彰的情形發生。僕人式領導教師喜歡將安排計畫一天的工作，讓事情能有效率的完成，是對這份工作負責的展現；僕人式領導教師重視學校內的每項工作，憑藉著本身做事的態度，一種要讓工作達到美善的境界，是僕人式領導教師自我要求的表現。僕人式領導教師為了要滿足學生的需求、幫助學生成長，必須妥善進行每項擬定之工作，以達成自己的目標，這樣的老師才能帶領學生的心、讓家長放心。

我如果沒有照計畫做的話，我會沒有安全感，而且效率比較好，依照計畫行事，生活上也比較規律，做事效率也好。如果都沒有在照計畫做的人，今天做這個，然後明天想到那個，我會覺得生活沒有目標沒有方向，我不喜歡。(訪TF20110325)

所以我喜歡有計畫，但是我不喜歡綁手綁腳，可是我覺得一個大的方向一個大的原則，中間細節我又很喜歡亂跳，所以帶班大概也是這樣，我跟你說一個大原則，

中間彈性就很大。跟小朋友或者家長的溝通也是這樣，所以就不會很難溝通。  
(訪TM20110323)

僕人式領導教師認為時間管理是必要的，這樣才能把分內事情做完；加上有一股求好心切的傻勁，面對不同的問題就必須運用多元的技巧，此時自我的專業能力充足與否，便是僕人式領導教師審慎思考的。身為教師，必須隨時充電，進修新知，才能自我成長，帶領學生一同飛翔。

我們以進修來說，進修讓自己從別的地方得到一些知識，去充電，比較知道自己的缺乏是什麼。(訪TF20110325)

要願意去接受新的觀念，科技方面都好，就是要不斷去進修，或許困難，我是覺得試試看再說。(訪TM20110323)

教師生涯二、三十年，隨時充滿驚奇與挑戰，要能從容不迫的因應，「終身學習」的概念便受到教育當局的重視。當學校資歷相當的同事在以「倒數饅頭」的方式，度過後半段的教師生涯；僕人領導教師雖然不免俗套，也知道自己的退休年限，但是僕人領導教師選擇維持自己的步調，盡心盡力做好件事，持續接受教育工作的任何挑戰。藉由進修來自我檢視並充實新知，僕人式領導教師明瞭，不停的學習才會擁有繼續向前的動力，保持年輕的心，人老心不老才會快樂地走下去。

其實我之前想都是想說(離退休)七八年，結果我沒有考慮太多，還是這樣子教，就是之前的經驗告訴我不會在這樣做(犯同樣錯誤)，起碼我到小孩子要上國小，自己心態上面還有教學的態度整個大轉變之後，我大概都是循著這種方式去走，當然會因為學生家長態度不同而去改變，基本上我是有那個年紀但我有年輕的心，這樣經營班級才比較有活力，會比較快樂。另外，終身學習是相當重要的，因為時代在變，你不能不跟著變，尤其我們放學後，回到家身分就恢復成一般的家庭主婦，如果沒有真的一直變，不然學生會比你進步的更快。(訪TM20110323)

其實也有想過退休啦，早點退休可以做一些自己想做的事情也不錯啦！因為我比較屬於活在當下的人，我比較不會想那麼遠，我只會想說我現在能做什麼就盡心盡力的去做好。如果問我將來想要做什麼，我想讀研究所，讀書真的可以知道自己缺乏在哪裡。而且如果沒有終身學習，就會跟不上時代，那就沒辦法教學生。其實我很早就想要去進修，要不是因為要照顧小孩，我老早就想去進修，現在我只能平時自己多閱讀，充實自己，讓我能夠在自己的想法，還是教學方法，能夠不斷的改變，跟上時代的腳步。(訪TF20110325)

僕人式領導教師重視時間管理，目的就是為了提升工作效率，希望學生能夠在學習活動中成長。學生成長的先決條件，就是教師自我成長。時代在變遷，教師面對的環境與對象都不同，若沒有跟上潮流，終將被淹沒。僕人式領導教師一心想找到適合每位孩子的教學方法，從年輕到年老，隨時隨地改變自己的方法，而這種不停的變，正是不斷的進修新知、終身學習的最佳寫照。

另外，文獻中提到Kearney對於時間，提出三種取向：過去取向、現在取向及未來取向，並從中國人關心歷史、祭祖活動等行為，說明中國人對於時間是過去取向的概念 (Kearney, 1984)。研究者發現僕人式領導教師對於未來的教師生涯並無特別的期待，從言語中感覺到兩位僕人式領導教師是屬於「活在當下」此種現在取向的時間觀，對於教育工作的求知求變，隨時「Update」的態度，是一項非常不同的發現。

### 三、重視歷程

在第二章討論的文獻中，Kluckhohn和Strodbeck的世界觀架構，第四個價值取向為活動的形式，是在解釋個體會以何種方式描述自己存在於這個世界。例如學生的學習活動，有些學生會以追求一個具體目標，像是成績的名次、父母的獎勵等，接近成就導向的思維；而有些學生則重視學習過程，強調自己的收穫與心靈成長，接近過程導向的思維(廖斌吟，2006；Yang, 1998)。而Kearney的邏輯結構世界觀整合模型中「因果關係」是指個體所持有的關於因與果的想法，用來

解釋個體生活經驗中所發生各種現象之因果觀念。研究者發現僕人式領導教師是屬於過程導向的世界觀，在分析訪談資料時，也發現其對於學生的學習過程與學習成就存在某種因果關係，僕人式領導教師認為只要掌握學習的過程——「因」，學生的學習成就方能收穫豐碩——「果」。

在社會大眾強調升學的時代，成績似乎成為一種成就指標，學生在學習過程中的努力與付出，便容易被忽略。僕人式領導教師認為以結果論定成敗，對於學生是不公平的，應該回頭看看學生的學習過程。學生在學習時最希望能有人引導，僕人式領導教師不時給予關懷，掌握學生學習的困惑，適時加以修正指導。學生的天生資質有所不同，成就表現自有差異；若能在學習過程中，反省與檢討自己在哪個環節出了問題，來加以改進，這就是僕人式領導教師一直期盼學生能建立的習慣，因為學生「肯學」才是最重要的。

當然是過程，比較早期前三年，就是很努力在學生的課業成績，可是現在我改變成比較重視過程，你用結果來論斷學生的努力情形，我覺得很偏頗而且很殘忍，我覺得學生就算是墊底的，你只要很有愛心的想辦法去解決問題，甚至你很努力的去改變你的行為，懂得檢討反省，去修正你的缺點，其實我都會給予很高的肯定，像課業我都會在課業或是學習態度方面我都會加分，或是給個小獎品。(訪TM20110323)

我注重過程的百分比比較多，成果比較少。你說成績不在意那是騙人的，多少都會在意啊。但我覺得成果未必是真的，但如果這個過程他所學到的都是對的，清楚的正確的，所以他的成果會是真的。如果說他的過程是不OK的，比如說他作弊，那成果還是好的啊。所以我覺得只看成果，有時候我們會迷失方向。如果我們看重他的過程，知道它到底懂了沒了解了沒，他有什麼自信，失敗了能不能再來，我們如果能在過程當中多給他東西或給他多點努力。其實這個學習成果，應該是有很大的影響。(訪TF20110325)

現今社會中，媒體報導許多成功企業家、明星偶像的成就，編織了許多年輕人的夢想；但又有多少年輕人沒看見這背後包含了許多的努力與淚水，功成名就需要靠累積並非「一夕成名」這麼簡單。僕人式領導教師知道教導學生一定要重視學習過程，在過程中可以知道真正的問題，才能運用正確的方法來讓學生獲得

成就。有時孩子在學習過程中只是需要一份安定感，僕人式領導教師知道在一旁陪伴孩子，就是最大的支持與鼓勵，學生內心多了一份溫暖，便能擁有源源不絕的向前動力。

我比較重視過程，因為在過程當中才能知道學生的問題發生在哪裡，才能幫助他解決。如果只講成果的話，比如說像郭台銘、周杰倫，現在是首富、明星，可是沒有人想過他們過去多麼辛苦、努力。我覺得跟孩子們講過程，他們比較不會好高騖遠。(訪TF20110325)

老師有時候就要當媽媽，像媽媽一樣要陪他，讓學生感覺到說我很關心他，讓他覺得溫暖這樣就夠了。(訪TM20110323)

學生的學習若是遇到困境，有時候不單純只是讀書方法出現問題，需要教師在一旁觀察與陪伴，找出真正原因，以解決問題。僕人式領導教師深信只要掌握學習過程，成果一定更加豐碩，因為在過程中孩子不僅學到課業內容，也能提升學習成效，最重要的是更能了解自己。如同F老師所說：「如果只重視成績，中間過程都不去過問的話，對孩子反而收穫的東西沒有那麼多。」(訪TF20110401)

#### 四、利他無私

在Kluckhohn和Strodbeck的世界觀架構中，第五個價值取向是社會關係，也就是人與人之間的關係。個體在社會中，秉持個人主義，便會有強調個人目標之達成；非個人主義的觀點來看待人際關係，則重視家庭承諾、團體目標之實踐(廖斌吟，2006；Yang, 1998)。而Kearney的邏輯結構世界觀整合模型中「關係」是指自我與非我之間的動態互動，以及自我與非我內部成分間的互動，也就是人認為自己與其他人之間的關係為何，就會表現不同的行為。Kearney提到嬰兒從出生之後，對於生活的經驗法則，便是自我與非我的互動所產生的關係。例如當嬰兒感到寒冷時，便會以大哭的方式來吸引母親的關注，而得到暖和的感覺；往後

嬰兒再次感覺寒冷時，便會憑藉之前的經驗，將痛苦的知覺轉換成歡愉的知覺(Kearney, 1984)。研究者發現僕人式領導教師重視團體、強調群性，對於人際關係，崇尚一種友善、關懷、利他的互動關係，無論在同事間、師生間、親師間，都可以感受僕人式領導教師那顆真誠相待的心。

蔡進雄(2003a)認為僕人式領導是為如何照顧部屬、了解部屬、關懷部屬，進而服務部屬並協助其成長，是一種利他的領導風格。同理心的能力可用來協助說明為什麼人們在沒有明顯實質酬賞之情境下，仍會去幫忙別人、安慰別人或與別人分享。當人們看到他人快樂時也能感受到歡愉的氛圍；同樣地，當他人哀傷、難過時，自己的心情也隨著受到影響。故透過同理心的反應而產生協助他人的利他行為，可藉此緩解個體本身不愉快的感覺與心情(Shaffer, 1994)。僕人式領導教師就像一位同理孩子的需求，並永遠置於優先的「媽媽」般無私奉獻，只要是對孩子有利的絕對提供，健全孩子的生命。在家裡發生的親子衝突，僕人式領導教師必定發揮耐心與決心，找尋原因並詳盡溝通，扮演親子雙方的「和事佬」，化解親子之間的溝通不良問題。

我把我自己當成媽媽，他們就是我的孩子，有時候會來跟我撒嬌，有時候會來問問題，來吵鬧，或者是調皮啊，我覺得我跟他們的關係是我是媽媽，他們是我的孩子。(訪TF20110325)

我覺得我扮演的反而是家長跟小孩子之間的和事佬，因為高年級漸漸進入青春期的時候，他其實有很多轉變，尤其是男生，那衝突大部分是跟媽媽，因為一般都是媽媽在教育孩子，媽媽又嘮叨，就會覺得小孩子現在抓不住了，為什麼以前那麼乖，現在卻意見那麼多，媽媽自己也沒有調整好，小孩子開始有意見之後媽媽就覺得沒辦法接受，就會有衝突，所以兩邊都要勸，彼此都要多了解對方。這樣子下來有很大的衝突都ok，上國中後許多家長都還很感謝。(訪TM20110323)

當個體能同理對方的感受，能對他人的感受與情緒感同身受時，會激發個體利他動機，會想要幫助他人，解決他人所面臨的困境，這並無考量任何自利或自我的因素(羅瑞玉，1997)。平日忙碌的教學工作，學校同事間少有充裕的時間互



動與問候，降低教師之間的熟悉感。僕人式領導教師主動與同事互動，關心同事家中近況，溫暖之間的情誼。此外，學校同事有時遇見教學上的問題，僕人式領導教師樂於與他人分享，毫無私心提供最適合的策略來滿足同事需求。學校同事相處就是彼此互相，一份關懷、一段分享，都是為了維繫學校人和氣氛。

同事之間就是這樣子相處，我其實不太會藏私，我知道的或是一些教學經驗都很願意跟別人分享，不一定會主動講，但是你問我一定會講，我不會去考慮說你要不要給我相同的回饋，我覺得是彼此互相，所以跟同事十七年了，也沒有結怨。  
(訪TM20110323)

我就會跟同事多一點互動，很誠心誠意的跟人溝通相處，我會比較舒服，那現在我是跟同事多互動多關心，有時候聽到其他老師家裡發生什麼狀況就會問候關心這樣。(訪TF20110325)

僕人式領導教師重視個人價值，以真誠的態度對待同事，就如同對待班上的學生一樣，不論是班級或學校，僕人式領導教師都視為一個「大家庭」、「一艘大船」。同事間相互關懷，真誠對待，學校也給予老師尊重關懷與應有的權力，彼此雙方同心協力，這個共同體才能和樂融洽、持續成長。

很希望學校是個更大更合諧的家庭，那學校要盡量給予老師進修或班級經營有絕對的自主權，那老師相對的就願意去支持配合行政。(訪TM20110323)

我覺得學校是一艘大船，每位老師都是一支槳。我覺得要同心啦，因為同在一艘船上必須要同心，彼此幫忙，互敬、互相體諒、尊重。(訪TF20110325)

僕人式領導是一種以部屬為中心，深入部屬內心且協助部屬成長的一種利他領導方式(蔡進雄，2003b)。僕人式領導教師對於親子間、同事間，秉持一貫的奉獻精神，提供最重要的需求，以協助他們成長。同事間感受到彼此相互的關懷與分享，就好比是一家人；尤其是幫助親子間化解內心的衝突，效果益處更是長遠。這種利他無私的精神，無論在哪兒或是過了多久時間，都會是令人敬重的教師。

#### 第四節 僕人式領導教師世界觀之型塑歷程

Kearney(1984)強調所有的世界觀都必須在真實的世界中形成，個體依據感官知覺，接收外在環境給予的訊息，轉換成個體對於這世界的假設與意象，指引著個體展現的行為與表現；然而個體也因為從個人體驗乃至周遭環境此種不同層級的刺激與改變，修正其心智與真實世界之間的感官認知，而產生新的世界觀。例如：教師通常會憑藉以往的經驗來決定使用何種方式加強學生的學業成績，但有時會根據該生的實際表現來修正，並從修正後的成功個案，逐漸內化成為個人的教學經驗。因此個體會在不同外在環境刺激、不同的互動經驗下，根據過往的感官知覺及記憶，重組或形成另一種知覺真實世界的模式。

研究者根據訪談資料，嘗試分析僕人式領導教師世界觀的型塑歷程，發現兩位教師依循著個人的觀點，決定教學的模式；在面臨教學工作的困境、處理認知觀念的衝突時，也會依循個人的信念，選擇有效的方式來解決。在這些過程中，僕人式領導教師根據本身知覺到的訊息與意象，尋求自我內在想法上的修正，產生新的預設，轉換原有世界觀，形成新的世界觀。此外，本研究在分析訪談資料時，發現僕人式領導教師之世界觀，都曾經受到重要關係人或關鍵事件的影響，衝擊僕人式領導教師原有的觀點，進而產生新的想法或是更加堅定自己的信念。以下就上述內容，分成四部份進行歸納討論：

##### 一、人性本善的觀點

在第四章曾討論到兩位僕人式領導教師都相信學生犯錯一定要去了解其背後的原因，不要一直責怪、懲罰學生，因為她們深信孩子的天性都是善良的，老師需要做的就是以愛心去原諒孩子，關心孩子有沒有真正改過。

基本上我認為小孩子都是善良的，只是說，他的行為改變講話方式改變，一定有他的原因，那應該是要去追究背後的原因，而不是一直探討這個結果，而去責備他。  
(訪TM20110119)

人本性就是善良的，都是因為像聖經上所說的，偷吃了禁果，才會有改變，所以小孩子會變，都是因為受到影響，如果能把影響的外因去除，自然就會變好。

(訪 TF20110325)

透過訪談，研究者深深覺得 F 老師是一位非常虔誠的基督徒。從第一次的訪談過程中，F 老師就透露出她的班級經營包含許多神的旨意、她是如何愛這些孩子、教導他們如何相互關愛，F 老師在班級裡展現的教育行為都是可以感受到其個人鮮明的宗教色彩。當研究者提出為何深信孩子天性都是善良的訪談問題時，F 老師毫不猶豫的回答這是上帝告訴她的，而且環境與其他因素會造成孩子的「惡」產生，身為老師的我們一定要教導孩子，導引迷失的孩子走向正途。

我的神告訴我，孩子就像一張白紙，出生在什麼環境就會造成他是什麼樣的一個人，受到環境及其他因素，讓他產生某些習慣，但是我們要負責教導他，當他有些惡跑出來的時候，我們要告訴他，讓他們知道，不要讓他們成為影響我們學習，阻礙我們走向未來的原因。(訪 TF20110401)

研究者曾經問 F 老師自己是如何面對教學生涯的困境與挑戰時，F 老師的答案就是向神禱告與讀聖經，來找尋答案。然而在尋求解決之道的同時，禱告與讀聖經這兩種方法，都是會讓新刺激或新元素加入，造成 F 老師個人內在知覺的改變，產生新的預設，讓 F 老師能產生新的世界觀。

另外，M 老師談到自己相信人性本善的世界觀，是受到從小母親對他的管教態度。M 老師的母親是一位傳統的家庭主婦，對於家中的子女都很用心的照顧，即使出現不乖的行為或是成績退步的情形發生也不會責怪，M 老師的媽媽深深相信孩子是不會變壞的。除此之外，M 老師提到因為小時候居住在鄉下，純樸的環境與和善的居民，造成她直覺地認為這個世界存在的都是善良的好人。

主要是母親對我的管教態度，我的媽媽只有小學畢業，是一個傳統的家庭主婦，她會照顧我們家的兄弟姐妹，但也從來不會打罵我們，對於我們幾個個性不同的姊妹，也不會因為你的功課好壞，就說你不乖還是怎樣，就一樣的照顧我們，很相信

我們不會變壞。加上我從小就住在鄉下，那裏的環境的確很純樸，所以我小時候看到的人都很和善，而且那個年代也比較單純，因此就很直覺地認為這個世界好像沒有壞人，也因此造成我認為學生也好，周遭的每一個人都是善良的。

(訪 TM20110330)

直到高中求學階段，M 老師回到台中就讀，看見都市學生的行為，讓 M 老師原有的觀點產生莫大的衝擊。同學們為了某些目的去迎合、甚至當雙面人，讓原本認為這世界上沒有壞人的 M 老師一度自我封閉，適應不良。但是隨著時間的度過，M 老師表示經過自己的調整與觀察，發現真實社會並不像一開始所看見的那樣黑暗、那麼糟糕，其實大部分的人還是善良的。雖然這個世界不再像以前自己認為的那樣美好，但只要自己多加學習與判斷，不要被這些「惡」給影響，善良的人們還是處處可見的，而這種觀點也成為 M 老師的教育學生的經驗教材。雖然 M 老師遭受衝擊，但由於自己的調整，讓原有的世界觀更加清晰，經過重新整理之後，M 老師選擇維持原有的世界觀。

後來高中回來現在這裡讀，剛開始真的以為周遭的人都是善良的，但事實上卻發現同學不是這樣，甚至有人為了迎合而有兩面人的情形，這對我衝擊非常大，很難接受。甚至高中剛開始那一陣子我很封閉、不愛說話，是後來慢慢地調整自己，才漸漸了解現實情況下人原來會是這樣。但是我還是相信人都是善良的，因為現實社會就是會這樣，但實際情形也沒有我想的那麼糟糕，雖然當時曾經封閉、拒絕了，因為我以前是住在那麼單純環境，不知道現實社會有這種人，但我還是調整好自己慢慢知道並不是整個社會都是這種人，而且大部分的人都是好的。因此我這過往的經驗，也讓我在教孩子的時候不會營造整個世界是這麼完美的，不會每個人都對你這麼好，現實生活不會這麼完美，只是內容會稍微過濾一下，讓孩子會習慣去分析現實情況，讓他們能夠去學習與判斷。(訪 TM20110330)

## 二、持續成長的動機

前曾述及，僕人式領導教師面對多元的知識與教材，以及快速變遷的環境之下，深信協助學生的成長，仍舊需要教師自我的精益求精；唯有提升教師專業能力，才能讓教師在教學生涯中，促使個人在教學技巧、學生管理與輔導、教學知能等，能夠持續精進成長。因此，為了協助學生解決學習上的困難，僕人式領導教師隨時吸取新知，改變自己的態度與方法，展現一股堅毅的終身學習動機。

我們以進修來說，進修讓自己從別的地方得到一些知識，去充電，比較知道自己的缺乏是什麼。(訪TF20110325)

如果沒有終身學習，就會跟不上時代，那就沒辦法教學生。其實我很早就想要去進修，要不是因為要照顧小孩，我老早就想去進修，現在我只能平時自己多閱讀，充實自己，讓我能夠在自己的想法，還是教學方法，能夠不斷的改變，跟上時代的腳步。(訪TF20110325)

要願意去接受新的觀念，科技方面都好，就是要不斷去進修，或許困難，我是覺得試試看再說。(訪TM20110323)

終身學習是相當重要的，因為時代在變，你不能不跟著變，尤其我們放學後，回到家身分就恢復成一般的家庭主婦，如果沒有真的一直變，不然學生會比你進步的更快。(訪TM20110323)

然而這種「變」，就是僕人式領導教師本身擁有強烈的成長動力。教師在與學生互動時，對於學生傳遞出來的訊息、觀察到教室內的意象有所變動，立即主動去解讀，判斷是否需要修正改變；或是將參與學校進修活動涉獵的新知、閱讀書本的知識，來融入教學活動。持續的接收新知與自我充實，會使得教師內在觀點與外在環境的重新平衡，產生新的世界觀並指引教師修正本身的行為。

在訪談過程中，M老師回想自己會有這樣的終身學習的觀點，是受到父親的影響。父親的巧手巧思與虛心求教，接連將家中的汽車零件、家具親自動手改裝成實用又完美的用品，常常令M老師留下深刻的印象，也讓她的想法產生極大的轉變。在從小耳濡目染的影響下，成為M老師對於事情與工作的態度，力求不斷

進步的潛在動力。

當然，受日式教育的父親對我的也影響很大，他只要有空閒，就是觀察、動腦筋，並設法動手將周遭物品一次又一次改造或做到零缺點，像是汽車零件、家具木工他都自己細心動手處理，不懂的就請教他人或看書研究，即使是廢物利用也要求實用又完美，有一次他甚至將滑輪改裝成日式拉門，而且還加裝堅不可摧的鐵鎖，真的讓人不得不打從心底佩服。或許自幼耳濡目染下，以前被吹毛求疵的要求反而變成我願意不斷改變而進步的最大功臣。(訪 TM20110330)

除此之外，十年前擔任資訊組長的經驗，讓 M 老師更加體認教師需要持續成長的重要性。M 老師回憶當時運用學校電腦經費架設一組相當新穎的教學設備，原本以為就此可以長長久久的教下去。結果發現因為這樣的教學設備，學生學習的速度也跟著加快，程度一下子就跟上來。M 老師當下覺得如果不繼續充實更新電腦資訊，光是這樣一套東西，怎麼有辦法應付這群電腦小高手。後來在擔任班級導師的時候，也同樣發現學生們因為閱讀習慣的培養，加上網路資訊的發達，學生常常能夠比老師獲得更新更快的知識與訊息。擔任資訊組長的經驗促使 M 老師內心想法的轉變，後來擔任班級導師的發現，更加支持 M 老師知覺終身學習的重要性。然而這種不斷進步的自我要求，正是僕人式領導教師不怠惰、不偷懶，積極進取的人生觀。M 老師看見學生的進步神速，讓她知覺到自己真的要自我充實，因此修正自己的想法，也形成自己持續成長的信念。

像之前擔任資訊組長時，替學校架設了一些資訊設備，當時是非常新的，以為就可以這樣一直教下去，結果學生的程度也跟著進步，一下子就追快上你了。後來帶班的時候，學生會閱讀書籍，常常獲得豐富的知識，有時候那些內容我們還真的不知道，而且現在網路訊息快速，我們真的會跟不上學生，那種資訊實在太快太新了。有時候平心而論，如果不進步的話，老師會怠惰、會偷懶，所以我會一直變。(訪 TM20110330)

另外，F 老師談到自己終身學習的世界觀，是深受師院的一位教授所影響。同樣是基督徒的大學教授，多次陪著 F 老師談上帝、禱告，她教導 F 老師人生道

理，敞開心靈的陪 F 老師聊天，一步一步帶領 F 老師真正的認識上帝。在這種心靈相通的關係，許多觀念也一點一滴深植 F 老師的心靈。當然影響 F 老師最為深刻的還是上帝，F 老師描述的神是在遇見困難的時候，給她聰明智慧去解決事情；在遭遇瓶頸時，會指引明路讓她突破藩籬。事事會變，唯有上帝不會變，上帝是支持 F 老師的最大力量；在神的光照之下，F 老師會藉由禱告重新整理自己的想法，經過內心的深思沉澱，轉換出新的觀點。

一直到師院，我遇見我一位老師，他是帶團契的一位老師，他影響我非常多。就是在那段期間他帶領我真正的認識上帝，他可以陪我聊天聊得很久，告訴我許多道理，跟我談上帝、陪我禱告，我覺得他教了我很多東西。當然主要關鍵還是上帝，我認為我們如果沒有認識神，往往我們還是只在我們的想法裡，比較固執的想法裡，甚至會被別人牽著走，所以我們認識神的話，我們會有新亦更新的變化，有時候讀聖經會有神光罩你，讓你有聰明智慧去處理事情，或是讓你自己知道自己哪裡做不好，讓你去改變。我覺得這個世界都會變、人也會變、什麼事物都會變，只有神不會變，如何去把握心中的尺，不要隨波逐流，朝著你既定的目標去走，我覺得神是我很大的支持。(訪 TF20110401)

### 三、重視歷程的轉變

在第四章曾討論到僕人式領導教師認為孩子天生能力不同，擅長的項目也有差異，只要學生能夠明白自己的方向，懂得反省檢討學習過程上的得失，這些都是值得肯定，因此僕人式領導教師重視學生的學習過程更勝於成績表現。

當然是過程，比較早期前三年，就是很努力在學生的課業成績，可是現在我改變成比較重視過程，你用結果來論斷學生的努力情形，我覺得很偏頗而且很殘忍，我覺得學生就算是墊底的，你只要很有愛心的想辦法去解決問題，甚至你很努力的去改變你的行為，懂得檢討反省，去修正你的缺點，其實我都會給予很高的肯定，像課業我都會在課業或是學習態度方面我都會加分，或是給個小獎品。(訪 TM20110323)

我注重過程的百分比比較多，成果比較少。你說成績不在意那是騙人的，多少都會在意啊。但我覺得成果未必是真的，但如果這個過程他所學到的都是對的，清楚的正確的，所以他的成果會是真的。如果說他的過程是不OK的，比如說他作弊，那成

果還是好的啊。所以我覺得只看成果，有時候我們會迷失方向。如果我們看重他的過程，知道它到底懂了沒了解了沒，他有什麼自信，失敗了能不能再來，我們如果能在過程當中多給他東西或給他多點努力。其實這個學習成果，應該是有很大的影響。(訪TF20110325)

從訪談過程中，M 老師透露家族裡沒有親友從事教職工作，因為這樣的關係使得自己在早期教書的觀念，像大多數老師一樣重視傳道授業，力求符合家長期待。但後來 M 老師的觀念開始轉變，與她的大兒子準備上小學，有著很深的關係。或許是第一個孩子的緣故，M 老師期待自己的小孩能夠被老師友善的對待與教導，因此使得 M 老師重新思考應如何教導學生、與學生相處，以將心比心的立場，重新建立一套新的教學模式。

其實我身邊沒有從事教職的親友，所以早期就是在摸索，個性也不喜歡跟人家互動，剛開始比較偏重傳統的傳道授業，很努力想把學生教好，來符合家長期待，一直到我自己的大兒子上國小，突然了解家長希望老師怎麼對待自己的小孩的感受，明白我要的不是成績，不會再把成績當成唯一目標，較懂得放低姿態去跟小朋友交心。要去多了解學生、多和他們溝通，跟他們差不多的高度，認識他們的心境、交友的狀態，跟他們的生活比較接近，距離也接近了，變得比較像朋友，他們也比較願意和你談心，不會覺得老師好像高高在上。(訪 TM20110302)

M 老師的大兒子是一位很重視成績的學生，小學畢業時沒獲得縣長獎所表現出來的傷心難過，讓 M 老師相當擔憂，不希望她的大兒子之把成績當作一切。為此 M 老師花了不少心思跟她的大兒子溝通，當然也對 M 老師原有的世界觀也產生了衝擊與改變。之後到了大兒子考完第一次基測，M 老師接到補習班老師的電話通知，看到大兒子情緒完全崩潰，這樣的畫面也讓 M 老師震撼不已，想不到在社會大眾重視成績的環境下，學習一點也不快樂，學生只背負沉重的升學壓力。大兒子第一次基測的經驗讓 M 老師徹底改觀，不再以成績衡量學生的高度，在學習的道路上不應該以成績論定，分數不是唯一標準，能夠讓孩子知道人生的目標，感受到自己努力之後的成就感，才是真正的收穫。



因為我自己小孩子要就學了，後來更讓我強烈感覺是因為我自己老大後來要考基測，他整個情緒崩潰我嚇壞了，之前是她還在國小階段，那他畢業前他沒有拿到縣長獎，他一直哭著問我說為什麼，我就跟他講說，學業成績縣長獎不光是成績的問題，還有你自己跟同學間的相處，還有體育、美勞等科目，我家老大很會自我要求，但是在成績方面，我不希望他這樣，所以覺得很難過，他把成績當做一切，可是他這種情形，他是沒得到縣長獎，他很傷心，可是他要接受事實，一直到後來他要考基測，他第一次考壞了整個人崩潰，我就安慰他，但是那個時候補習班老師打電話給我叫我去看小孩，他就哭著這樣子抖動，我就摟著他的肩說沒關係，只要你快樂就好。從此之後我就覺得成績真的不重要，寧願他健健康康、高高興興長大。我小孩子的例子讓我對學生有很大的影響，我帶班的方式就不再以成績來衡量他的高度。(訪 TM20110302)

另外，F 老師提到自己會漸漸開始重視學生的學習過程是因為小學同學的故事。在和小學老師的聯繫時，F 老師知道以前同班的班長，升上了國中成績仍舊優異，也考取了第一志願的高中。但家中的變故，讓他變得不知道為什麼要讀書，而這位成績優秀的小學班長，最後的成就只能說令人惋惜。原本也是重視成績的 F 老師聽見同學的遭遇，造成觀念上的衝擊，心想如果當時有一位老師能夠在她同學困惑的時候，給予關懷，指引真正的目標，不要只是看見表面的成績，而不重視這中間發生的問題，等到事情嚴重時，將會付出龐大的代價。小學同學的例子讓 F 老師重新思考成績的問題，修正自己原有的觀點，進而產生新的世界觀。

像是我有一個國小同學以前在班上都是班長，功課非常好，到國中也是如此，高中也是讀一中，只是後來家裡有一些變故，父親經商失敗，造成家中經濟變差，他的思想因此變得比較負面，變得一心只想賺錢，不知道為什麼要讀書。前一陣子聽說他回去找我的小學老師借錢，說他要娶老婆，結果我們老師回答他，如果他當初肯聽他勸，認真考一所大學，老師說他願意幫他出四年的學費，但是他卻沒有這麼做，造成現在變成這樣。所以我覺得讀書不能只是光看成績，像我同學這樣成績這麼好，若是不知道為何努力，沒有一個目標。所以我們在帶孩子求得好成績之前，一定要讓孩子了解這些過程，培養好的習慣，同時也學的比較多。(訪 TF20110401)

雖然 F 老師的觀點已有了改變，但是實際的帶班經驗令她有深刻體認，更應該重視學生的學習過程。過去教過六年級的 F 老師，班級曾出現一位成績優秀的

學生，但是升上國中後成績卻大幅退步，原因就是小學階段的成績讓這位學生太過於有自信，沒有培養正確的學習習慣，造成現在的結果。F 老師心想如果能有老師在過程中給予協助，讓學生知道什麼是真正重要的，就可以讓他學得更好。這樣發生在自己班上的例子，提醒 F 老師重視學生的學習歷程才是王道，同時也再次強化 F 老師內在的教育觀點。

另外一個是以前教六年級的時候，有一位學生他的成績也是很好，只是後來聽說他到國中之後成績就退步很多，或許是因為他之前的成績好，讓他太有自信，不過這也是因為他過程中，沒有去了解、去掌握他的優缺點，若是老師知道，就可以在過程中提醒他、引導他，告訴他一些方式，可以學得更好，所以一時的成績好不代表未來也會好，能夠有好態度、知道自己要什麼，才是重要的。(訪 TF20110401)

#### 四、利他無私的展現

前曾述及，僕人式領導教師對於社會關係採非個人主義的世界觀，重視團體目標的達成、強調人際關係的和諧。對於同事間與親師生間，崇尚關懷、利他的友善行為，將他們的需求置於自己之上，以滿足他人為第一優先。

然而 F 老師提到這樣的觀念是從小父親所灌輸給她的。因為父親是軍人，從小教育家裡的孩子要重視團體，要融入團體的生活之中，而且要與其他成員和平相處，不要和別人相爭，這種無私的精神從小即被教導。雖然 F 老師從小家中經濟比較窮困，她的父親仍舊想辦法讓她參加學校的戶外教學，不希望她與班上同學有距離。由此可知，F 老師父親的堅持，同時也養成 F 老師的觀念。

會重視人際關係的和協、強調團體的重要性，是跟我的父親有關，因為我父親是軍人，他從小教導我要重視團體，如果團體在做的事，你一定要跟著去做，像我小時候的戶外教學，雖然我們家以前比較窮困，但是我父親一定會想辦法讓我去參加，不希望我們沒有辦法融入團體，為的就是要我跟著班上一起學習。我父親也教導我要注意與人相處的重要，不要與別人爭，要和別人和平相處。(訪 TF20110401)

F 老師從小被父親教導要善待別人，維繫人際關係的和諧，也許是天生個性使然，剛開始到學校教書時並未特地與同事關心與互動，直到十年前與同事間的一段插曲，讓 F 老師從此改觀。當時不經意的一句話，結果換來的是被流言中傷，當時 F 老師完全不知道發生了什麼事情，是一位學校同事私下告知，F 老師才明白事件的經過。對於這樣的事情，虔誠的 F 老師請求上帝給予她力量，卸下自己的怒氣，轉為饒恕她人的力量，主動和那位同事道歉，誤會事件因此告一段落。這件事情讓 F 老師明白人際關係的重要性，與同事間保持良好的互動，一方面可以讓同事多認識自己，同時也可以關懷同事，於公於私都可以相互協助。F 老師學校事件的衝擊，加上禱告的習慣，往往會產生新的預設，形成新的世界觀；而這樣的想法，也同時指引 F 老師的班級經營方向。

雖然我父親教導我要注意人際關係、善待別人，但是我一開始出社會時，我的個性比較直一點，平常就以家庭、教會和班級為重，比較少和同事互動。記得大約是十年前，在學校樓下和同事們聊天，可能我不經意開玩笑的一句話，就被同時誤會，當時我真的不知道發生了什麼事，我依舊維持這樣的生活步調。之後就在學校裡被同事亂傳、被中傷。後來是一位同事看不下去跑來跟我說，你又沒有對人家怎樣，怎們會被人家說成這樣，我才知道我被人家說成這樣。剛開始我還有點生氣，甚至有點想報復，因為他把我說成這樣，但是後來我請上帝給我力量，我反而先準備小禮物，也願意跟他道歉，這幾年因為我的無心之過造成她的困擾。我想上帝都可以饒恕我們，那我也可以饒恕他，結果慢慢的就好了。這件事情讓我學習到，我必須改變我的生活習慣，我必須多與同事互動，維持好的關係，一方面可以讓別人多了解我，我也可以藉這個機會多關心周遭的同事，原來人際關係是要這樣維繫，我不再像以前只有兩三個比較好的同事，我會多與學校同事互動，這也是我在人際關係上觀念的轉變。那這也是我之後在班上一直教導我的學生，要有團體的概念，同學間要互相關心，這是我一直在要求的。(訪 TF20110401)

另外，M 老師提到這樣的觀念是受到母親的影響。M 老師從小因為父親工作的關係，家人必須常常在台中與花蓮分隔兩地，尤其是自己的兄弟姊妹從小共同生活的交集就不多。正因為如此 M 老師的母親就百般叮嚀自己的兒女，手足情誼一定要緊密維繫，家中若有事情需要協助，絕對要挺身而出，不能計較誰的責任多，全家人要上下一條心。M 老師因為母親的關係，形成自己重視團體，在團體

之中會主動協助他人、不愛計較的個性，這樣的觀點也指引著 M 老師喜歡將班級塑造成有向心力的和諧大家庭。

我家中兄弟姐妹眾多，小時候會因為我父親的工作關係，會分隔兩地生活，而我媽媽會認為家裡的人會因為這樣比較少生活在一起，怕我們會疏離，所以一直要大家長大即使各自有各自的家庭也不常聚會，但有事時彼此一定不計較分攤的責任誰多誰少，就是一條心而已，所以我喜歡將自己的班級帶成像一個有很強向心力的和諧大家庭。(訪 TM20110330)

然而這種觀點是一直存在 M 老師的心中，十年前學校運動會的大隊接力，當時學生的要求，M 老師若是答應，就表示她同意班級個人主義的建立。但是在 M 老師的觀念裡，整個班級應該榮辱與共，應該盡力去為班級、為學校爭取榮譽，而個人的努力也會獲得肯定，這樣的班級才会有認同感，會愛自己的班級，會為班級貢獻自己的一份力量。M 老師因為自己的觀點而做出這樣的決定，結果也達到自己的期望，這樣成功的經驗會加深 M 老師的認知，也使得 M 老師會持續的貫徹自己的信念。

記得十年前在學校帶的第一個班級，大隊接力決賽時一位速度不差的學生自信滿滿地要求他想換跑最後一棒，勇於自我挑戰是值得肯定的，但他說若不換棒次，運動會當天他就要缺席，我明知若真臨時換人，比賽必敗無疑，但我不願接受要脅而強硬拒絕，他就真的賭氣而運動會沒到校。賽後我向全班溝通不希望個人英雄主義在團體強出頭的想法，也對接下來的學生強化個人和班級榮辱與共的認同及觀念，讓學生以班、以校為中心去爭取榮譽，個人的努力跟著也會受到肯定的。這幾屆班級帶下來，我感覺學生多會愛自己的班級，向心力自然也強些。(訪 TM20110330)

綜合上述，Kearney 指出世界觀是透過「內在的動態平衡」與「外在環境的互動」兩種方式型塑而成。「內在的動態平衡」就是個體透過某些預設而產生的觀點、信念、想法等，與個體所表現的行為相符合；在個體不斷的意會經驗下，達到與外在環境的平衡。「外在環境的互動」就是指個體的社會行為、生活經驗、風俗慣例等，與個體對於世界本質的預設是一致的；個體在面臨到情境問題或突

發狀況時，個體會選擇較有成效之預設，傾向使用這樣的法則來解決(林秀綦，2004)。F 老師經常向上帝禱告與讀聖經，以及 M 老師的自我調整是個體主動去接收到外在訊息、知覺有意義的符號，在重新激盪過程中，會讓原有的世界觀更為清晰明確，進而產生新的世界觀。兩位僕人式領導教師具有強烈持續成長的動機，主動吸取新知，因而常常調整本身原有的預設，產生新的觀點與想法。這兩項發現是符合 Kearney 所指的「內在的動態平衡」的意涵。

另外，第三部分「重視歷程的轉變」是兩位僕人式領導教師原本也和社會大眾一樣重視成績，但是關鍵事件的經歷，僕人式領導教師重新體認到要用不同的方法來教導學生，同時也型塑新的觀點。「利他無私的展現」是僕人式領導教師受到父母親的影響，早已形成與父母親對於社會本質的相同預設。因為事件的衝擊，僕人式領導教師回想起當初父母親的教導，選擇使用那樣的法則來面對，這兩項歸納是符合 Kearney 所指的「外在環境的互動」的意涵。

## 第五章 結論與建議

本章共分為兩部份，首先將本研究的結果歸納為結論；其次陳述研究者對教育現場及後需相關研究提出具體之建議，期待能作為日後從事教育工作者及從事相關研究者之參考。

### 第一節 結論

僕人式領導教師擁有自己的世界觀，並遵照個人信念，在班級內展現個人之特質與行為，來幫助學生，使學生獲得良好學習成效與個人之成長。隨著教學經驗累積，僕人式領導教師不以現狀為自滿，不斷的自我要求，隨著時代的變遷而改變；長時間的付出與堅定的耐心，更是僕人式領導教師成功的關鍵要素。本研究歸納第四章的研究結果與討論，提出以下結論：

一、僕人式領導教師的特質與行為、班級經營信念、世界觀

(一) 僕人式領導教師的特質與行為

本研究依訪談內容歸納出兩位受訪之僕人式領導教師的特質，包括下列八項：

1. 樂於傾聽。
2. 犧牲奉獻。
3. 重視品格。
4. 增能賦權。
5. 放下身段。
6. 人本關懷。
7. 治癒心傷。
8. 主動溝通。

僕人式領導教師主動地探求學生內心的需求，渴望幫助學生並成為學生成功促進者與支持者(Bowman, 2005)。僕人式領導教師願意傾聽學生的聲音，找尋學生的需求與問題，並設法滿足與解決。為求滿足與解決之道，僕人式領導教師付出個人的時間與精力，無私的犧牲奉獻；學生感受到教師的重視，而願意聽從教師的教導，此種心靈層次的感召，正是僕人式領導教師所獨具的。

除了傾聽，還要能同理察覺。同理孩子的立場，站在學生的角度來思考學生的問題；對於班上學生要有敏銳的觀察力，主動的去關懷學生，幫助學生。僕人式領導教師班級內的學生，都在僕人式領導教師的掌握之中，在老師的增能賦權之下一步一步地成長，朝向班級的目標前進。

Greenleaf 心中最理想的學校是能與家庭相互結合，產生良性互動，讓愛能充滿人心，美化整個社會(胡愈寧、周慧貞譯，2004)。良好的班級經營沒有家長的配合亦無成效，僕人式領導教師也願意傾聽家長的心聲，深切期待與家長一起蛻變、共同成長給予支持與建議，為彼此認同的遠景邁進。僕人式領導強調機構中的部屬間珍惜彼此，重視個人的存在價值，此種氛圍之下，深入心靈喚起部屬的天賦才能，要他們奉獻所長，也成為別人的僕人(蔡進雄，2003)。

另外，依訪談內容歸納出兩位受訪之僕人式領導教師的行為，包括下列四項：

1. 以關懷維繫師生關係。
2. 以鼓勵激發學生成長。
3. 以說服訂定班級常規。
4. 以耐心處理學生行為。

僕人式領導教師積極建立師生關係，在班級裡關懷每一位學生，願意傾聽學生的聲音，讓學生知道老師是關心與了解他的。僕人式領導教師採取主動，提供想法和方向，激勵學生成長，讓學生追求夢想與遠景(Covey, 2002, pp. 29-30)。僕人式領導教師的學生喜愛上學，熱愛學習；家長參與孩子的成長與喜悅，僕人式領導教師所營造的班級氣氛，令人稱羨。

以往教師在班級中乃採取權力控制，對於學生完成什麼，何時做什麼及如何完成事情都加以控制。而僕人式領導強調透過公開和說服的方式，而不是控制的手段，來達到領導目的(Spears, 2003)。每一位老師都必須在班級中建立一套班級常規，來提升教師教學效能與學生學習成效。僕人式領導教師與學生共同討論建立班級常規，對於重要有益於學生之目標，以溫柔堅定的說服方式，讓學生明白接受。班級能有好的班級常規表現並非採取高壓的管理，而是教師在班級內發揮影響力，讓學生發自內心的道德感來遵守，唯有從自己本身作改變，整個環境才會散發清新的氣味。

僕人式領導者除了察覺部屬的基本需求並設法滿足外，也須為部屬排除工作上的困難與障礙（張沛文譯，2001）。為了讓學生能投入學習，獲得成長，僕人式領導教師時時刻刻的在觀察學生，注意學生每一個動作與表情，目的就是為學生排除任何會影響學習的困難。除此之外，長時間與學生溝通，耐心的說服學生，協助學生面對問題，因為僕人式領導教師沒解決學生問題是絕不罷休的。

綜合上述兩位僕人式領導教師之「八項特質」與「四項行為」，對於從事教育工作者是頗具參考及運用價值。在現今重視以學生為主的教育環境，教師必須同時滿足學生與家長的多方面需求，有時候會讓教師覺得喘不過氣、倍感壓力。然而僕人式領導強調的特質與行為並非是天生就須具備的，強調是一種可以藉由後天培養的習慣與技能，學校老師可以將這些特質與行為當作是處理班級問題與學生行為的解決策略，嘗試在班級裡實踐運用兩位僕人式領導教師的特質與行為，或許會有意想不到的結果與感受。



## (二) 僕人式領導教師的班級經營信念

本研究依訪談結果歸納出兩位受訪之僕人式領導教師的班級經營信念，包括下列八項：

1. 展現教育工作的熱忱。
2. 實踐教育大愛的行為。
3. 培養學生正確的態度。
4. 接受時代嶄新的挑戰。
5. 觀照自我反省的能力。
6. 塑造高向心力的班級。
7. 珍視學生的個人價值。
8. 堅持改變學生的決心。

僕人式領導教師培養學生良好態度，協助學生解決問題，就是為了讓學生能全心投入學習，獲得成長。運用堅定的說服方式，讓學生能認同班級的長遠目標，發自內心的去達成。一位有教養且受到鼓勵的學生，其背後所隱藏向前進步的動力，是僕人式領導教師所樂見的。同樣的，具備良好態度的學生會自我檢討，關心班級內的每件事，重視榮譽感，願意為班級付出心力，進而認同班級，產生高向心力，因為僕人式領導教師瞭解成功並非只靠一個人的努力，而是全體成員的共同付出，才能達成。

「愛」不是名詞，而是一種愛的行為(張沛文譯，2001)。一位具備教育熱忱的教師，必定深愛著他的學生，其所作所為也包含著愛。學生明白教師的愛，願意傾訴內心的言語，僕人式領導教師適時地給予引導並指出方向，決心幫助學生解決問題。為了讓學生能夠成為更完善的個體，僕人式領導教師針對自己的教學工作不斷的檢視與反省；也因為這樣的信念，使得僕人式領導教師能夠面臨未來社會的多元挑戰。

教師具備教育熱忱，決心關愛每位學生，重視每位學生個人價值；關愛學生能讓僕人式領導教師找出學生的需求與困境。為了滿足需求與解決問題，自然要奉獻犧牲；一旦能為學生奉獻犧牲，便能建立影響力，而成為僕人式領導教師。

綜合上述兩位僕人式領導教師的「八項班級經營信念」，雖然是屬於個人的，但也可以納入各位教師的班級經營之中。研究者認為教師的工作生涯是相當長久的，如何在這將近二、三十年的教學生涯中，持續保持對教育的熱忱，不會因為每天固定作息與工作內容而讓自己產生倦怠，甚至失去對學生的愛心與耐心，產生不適當的言行，讓自己遊走在觸犯法令的危險之際。每位教師都希望看見學生的成長並獲得家長的肯定，這就是給予教師內心最大的鼓勵，並成為繼續帶好每個班級的動力。然而同一套班級經營模式並非都能運用在每個班級，教師必須反求諸己，想想其他辦法來達成自己的期許。而本研究歸納出兩位僕人式領導教師的班級經營信念，可以成為學校教師學習的理念；或許身為教師的我們都有相同的信念，但是所運用的方法不同，別的教師能這樣達成目標，那為何我們不來嘗試看看呢！因此本研究是將兩位僕人式領導教師的經驗作一歸納整理，目的就是要分享給每一位老師。

### （三）僕人式領導教師的世界觀

本研究依訪談內容歸納出兩位受訪之僕人式領導教師的世界觀，包括下列四項：

1. 擁抱性善。
2. 終身學習。
3. 重視歷程。
4. 利他無私。

威權(power)：是一種能力，利用自己的地位，不顧別人的意願，強迫他們照著擬的決心行事；威信(authority)：是一種技能，運用影響力，讓別人心甘情願地照著你的決心行事(張沛文譯，2001)。僕人式領導教師認為學生都是人性

本善，教師不需要運用威權來處處防著學生、監督一舉一動；學生是有犯錯的權利，只要找出真正的原因改正它，適度的引導其走向正確的道路，學生終究會展現其天生的才能。

教育部(1998)曾提及：「在邁向未來的學習社會中，各型學校的教師將扮演終身學習的重要角色；而教師是否具有終身學習的素養，以及引導全民進行終身學習，將是學習社會能否建立的重要關鍵。」國小教師在國民義務教育中佔有舉足輕重的地位，教師除了肩負傳道、授業、解惑之外，更須培養終身學習的教育觀點，建構學生終身教育的概念。僕人式領導教師面對教學工作，時常自我反省，更表示「進修」是可以幫助自己知道本身不足之處，這種求新求變的態度，正是終身學習的最佳寫照。

在現今大學教育及企業間強調態度更勝於知識與技能，光是擁有知識與技能是不足以展現競爭力；一個會時常自我反省的大學生，對於自我的目標、方向及時間管理是有效能的，這樣的大學生是能夠即時投入就業市場，發揮競爭力與創造力，並成功的在社會生活與立足(楊國賜，2010)。僕人式領導教師看到了態度的重要性，不同於多數重視成績的功利傾向，僕人式領導教師深信只要態度正確，成績自然就會展現，而且過程中還會有額外豐富的收穫。

個體在自由選擇的情況下，不管是出自於何種的動機，且沒有額外報酬，只要能做出有益於他人或團體的行為，就是一種個體的利他行為(羅瑞玉，1997)。僕人式領導教師強調群性和諧，重視師生關係與同事情誼的維持。僕人式領導教師將別人的需求擺在自己之上，只要是他人或團體能有助益及成長，不惜犧牲奉獻，也不求回報。從班級到學校，僕人式領導教師秉持「都是一家人」的態度，互信互重，真誠相待。

上述之兩位僕人式領導教師的「四項世界觀」，是屬於深層的核心概念，比較難以型塑。但研究者期待在本研究的描述下，可以成為各位讀者所接收、知覺的「有意義訊息」，進而去重新檢討原先指引行為的信念、想法與價值，達成平衡後轉換成新的世界觀，並指引各位展現新的行為與觀點。

## 二、僕人式領導教師的研究總結

(一) 當老師走進教室時，他們的信念與世界觀會從身後悄悄的溜進教室。

Pajares(1992)曾開宗明義地指出信念與世界觀遍及生活中的每個角落，是個體做出決定與實踐行為時，最好的指引。信念與世界觀是個體心理的過濾器，協助人們對所處環境的外在訊息加以分辨，進而選擇行動。教師會根據過往的教學經驗，以及眼前所感受到、接收到的訊息，決定採取教師個人認同與接納的行為，這是一種主張，而且是教師真正完全相信的事物。Nespor(1987)的研究證據顯示教師的確會秉持他的信念，在教室展現他的行為(Pajares, 1992)。而僕人式領導教師秉持服務學生的精神，展現教育大愛與持續犧牲奉獻，滿足學生生理、關懷、愛、成長及發展的需求，營造出一種深入學生心靈的班級。因此，教師會營造出符合其個人風格的班級文化，其所設定之依據便是教師的信念與世界觀。

(二) 背負社會文化的壓力時，堅持做對的事。

今日的教育政策與目標不被社會大眾重視，升學主義依舊，考試領導教學，學生在小時候即背負龐大壓力與家長期待，只要成績優異，便是學業成就的好表現。身處升學主義掛帥的時代，學校的確存在強大的社會壓力，許多教師面臨家長的期許，迫使改變原有的教育觀點，迎合社會大眾以成績論定學生學習成效的錯誤認知。人與人之間本來就有差異，而這是不可改變的，而且也沒有任何理由去加以改變，因為人與人的差異不盡然是壞的，也有可能是好的(林明地等譯，2000)。僕人式領導教師相信人是因為平等而接受彼此互異，以不分好壞的方式來瞭解與接受人與人之間的多樣性。每位學生想要不同的東西，便產生不同的動機、需求與目標，身為教師就是要能掌握並滿足他們。因此，激發學生天生的潛能、培養學生正確的態度與正向積極的行為等，便是僕人式領導教師堅持的地方；建立學生這些觀念與習慣，便能在學習過程中有豐富的收穫，成績自然表現優異。相反的，缺乏這些能力，我們社會將可能會出現行為令人錯愕的高知識份子。Sergiovanni(2002)指出以堅定的態度來滿足部屬，是僕人式領導者的責任。

### (三) 新世紀的教師，必須不斷的省思與成長

僕人式領導的真義在於領導者應時常自我反省，藉由探索自我內在的生命價值，並引導部屬集體思考，激勵驅使達成組織的目標(蔡培村、武文瑛，2004)。鄭玉壘、郭慶發(1999)指出評鑑教師教學的優劣，除了從外在具體的表現之外，能經常內省、尋求自我突破，改進教學成效，才是最迫切、最重要的關鍵指標。僕人式領導教師面對教育環境的多重挑戰，思考如何以學生為出發點，省思是否先從改變自己的心態開始，以同理、尊重、肯定與接納的態度來對待班上學生，學生感覺到備受尊重，積極態度與正向行為自然產生，即使面對班級目標的困難挑戰，也能對教師產生信賴感，願意追隨來實現。處於知識經濟時代的脈動中，身為一位教師，必須了解教育的發展趨勢，熟知自己所應扮演的角色，時時自我省思，才能因應教育改革的潮流，成為一位勝任愉快的教師(吳明隆，2006)。

### (四) 不論教書多久，別忘記那份初衷。

回想剛踏入教育職場的我們，已經被每日的教學進度、批改與訂正作業，以及層出不窮的學生問題，如此重複的工作步調，甚至遭遇教學生涯的挫敗經歷，我們的教育熱忱早已磨滅殆盡。愛是僕人式領導者的基石，重視並滿足組織內每一位員工之所需(Patterson, 2003)。真正的愛是不會憑著感覺來表現，僕人式領導者可能不喜歡他的部屬，但他還是會繼續愛他們，透過行動來實踐對部屬的承諾(張沛文譯，2001)。僕人式領導教師明確表示對於教育工作仍有高度熱忱，全心投入屬於自己經營的一畝田地，細心呵護裡面的一草一木，不分晝夜的付出，不計代價只求能順利成長茁壯，此種教育愛，研究者在訪談過程深刻感受到：「M老師談到以前畢業學生的事件時，眼眶不禁泛紅。」(劄記TM20100428)。謹以此描繪之圖像，對從事教育工作的老師們相互勉勵，實踐僕人式領導教師精神。

### 三、僕人式領導教師的特質與行為、信念及世界觀之衍生關係

個人的行為與外顯的特質是深受信念的影響，隨著時間的演進，信念會成為個人生命的核心，而且難以撼動。Nespor(1987)的研究證據顯示教師的確會秉持他的信念，在教室展現他的行為(Pajares, 1992)。因此，教師在班級裡對於教學方法、學習活動、班級常規、師生互動等，其所設定的依據便是教師信念。

世界觀簡單地說就是將人們的信念連結到一個更大的系統——世界觀，世界觀指引人類的思維、判斷、情感及行動，其隱藏於個體的內部，在不知不覺中影響人們對於現實世界所持有的信仰(林秀蓁，2004)。綜合上述，世界觀指引個體站在自己特有的預設立場來看待這個世界；隨著個體不同的預設，便會產生多種的信念；而個體每一種信念，便深刻影響個人特質與行為的展現，如圖 4-1 所示：

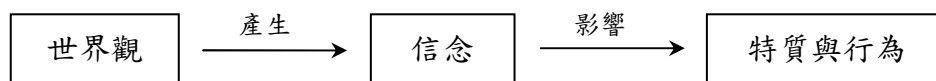


圖5-1：世界觀、信念及特質與行為之衍生示意圖

資料來源：本研究整理

本研究旨在探究兩位受訪之僕人式領導教師的特質與行為、班級經營信念及世界觀，並從文獻得知三者之間存在著衍生關係，研究者就本研究結果嘗試進行歸類，獲致結果如圖 4-2，分別說明如下：

#### 一、「擁抱性善」之衍生歷程

在 Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構中，將人性分為人性本善、人性本惡、人性有善惡並存，共三種類別，目的在協助人們去瞭解自己是以什麼樣的眼光看待他人的行為(廖斌吟，2006；Yang, 1998)。本研究發現僕人式領導教師對於人的預設都是本性善良，相信學生發生任何的行為問題都是受到外在因素所影響，並非天性使然；研究者從僕人式領導教師的話語感覺到對學生「實踐對教育

大愛的行為」，不因為學生的過錯而減少對學生的愛，化為實際的行動便是「展現對教育工作的熱忱」，深信每個孩子都是樂於學習，只要替學生排除學習上的困難，學生的持續成長指日可待。

此外，「自我」與「非我」是人類世界觀的最基本的普遍性，與自我相對的就是非我，非我就是自我以外的一切事物。Kearney 強調自我與非我雖然可以區分，但使自我與非我仍是有機體(organism)的概念(Kearney, 1984)。僕人式領導教師認為學生(非我)是善良的，其實教師(自我)內心也是善良的，認為每位學生不過就是個「孩子」，因此才會「樂於傾聽」學生的話語，找出問題的真正原因，為了幫助學生，無論何時何地「犧牲奉獻」，本著真誠的心，關懷學生，「維繫良好的師生關係」。

## 二、「終身學習」之衍生歷程

本研究發現僕人式領導教師屬於線性時間觀，認為時間就像是一條線，不斷地前進，直驅未來的目標；而持有線性時間觀的人，認為時間會一去不回，強調時間掌控的重要。雖然對於未來已有規劃，但是僕人式領導教師仍按部就班地做好每天的教學工作，而唯一的不同就是不停地加入新元素，因為不斷的求知與更新，才能「接受時代嶄新的挑戰」。僕人式領導教師對自我「終身學習」的期許，在教室內的展現便是「培養學生正確的態度」，學生態度正確，方能盡情地去翱翔人生。

Pajares(1992)認為個人的行為是深受信念的影響，隨著時間的演進，信念會成為個人生命的核心。僕人式領導教師深信態度的重要性，在平時的課堂裡注重「品格」的養成，不單只是符合升學主義下的重視成績。正因為態度與品格的建立，僕人式領導教師願意「增能賦權」，培養學生帶得走的能力，以「鼓勵激發學生成長」，持續不斷的學習，達成自我的長遠目標。

### 三、「重視歷程」之衍生歷程

研究者根據 Kluckhohn 和 Strodtbeck 的世界觀架構，發現僕人式領導教師強調學習過程，重視學生在學習過程中自己的收穫與心靈成長，屬於過程導向的世界觀。兩位僕人式領導教師皆認為學習過程的掌控與觀察，是學習成效的關鍵因素。在班級裡，教師時時刻刻注意學生學習過程中的困境，適時給予關懷與協助，學生感到教師的用心，認同感油然而生，自然塑造「高向心力的班級」；教師本身為提升學生學習成效，便會「自我反省」，隨時檢討教學過程的好壞，對自己的教學方法去蕪存菁。

班級常規的建立與執行往往是為了使教學活動更為順暢，導引學生學習目標（陳木金，1999）。為建立有效學習的環境，僕人式領導教師以「說服訂定班級常規」，達成良好之學習成效。此外，僕人式領導教師虛心地自我檢討，以找出教學過程的缺失；同樣的信念面對學生的問題，便會「放下身段」同理學生的立場，協助解決問題；期待在平時常規的落實下，秉持「人本關懷」的心，在學生的學習過程中，一路相伴。

### 四、「利他無私」之衍生歷程

本研究發現僕人式領導教師在學校同仁之間與師生之間，崇尚和善、真誠互動關係，強調團體的重要性。因此，僕人式領導教師認為要有好的班級，一定要真誠對待班上每一位學生、「珍視學生的個人價值」，明白每位學生都有其天生的呼召，需要因材施教才能發揮潛力。不論是同儕間的相處問題，還是學習上的困難，「堅持改變學生的決心」是僕人式領導教師堅持的，滿足學生真正的需求，才能專心學習。僕人式領導教師深信，唯有百花齊放的花園，才是真正的亮眼。

在班級裡難免會遇見令人頭痛的問題學生，讓許多老師有碰不得的壓力，甚至有股衝動想要撒手不管。但僕人式領導教師因為深愛她的學生，展現要學生改變的決心，透過仔細觀察與不斷傾聽，發現問題學生那帶刺的外表下，裡面盡是



滿滿的傷痕。這些問題需要「耐心」處理，僕人式領導教師常常與學生溝通，不斷的提醒學生並給予機會改過；主動與家長「溝通說明」，取得家長的認同與支持，發揮親師合作的功效。僕人式領導教師明白只要是對學生有益的，絕對堅持下去，而徹底「治癒心傷」才能讓學生的心靈真正成長。

研究者嘗試將本研究的結果進行歸類，說明各個世界觀是如何產生出信念、信念又是如何影響個體展現的特質與行為(虛線箭頭的衍生關係)。但世界觀是一種核心概念，所涵蓋的信念層面實屬廣泛，而同一種信念也會產生多種特質與行為。因此若是將本研究歸納之世界觀、信念、特質與行為採整體的角度而言，也會形成另一種整體的衍生關係(黑色箭頭之衍生關係)，亦符合文獻所討論的內容。

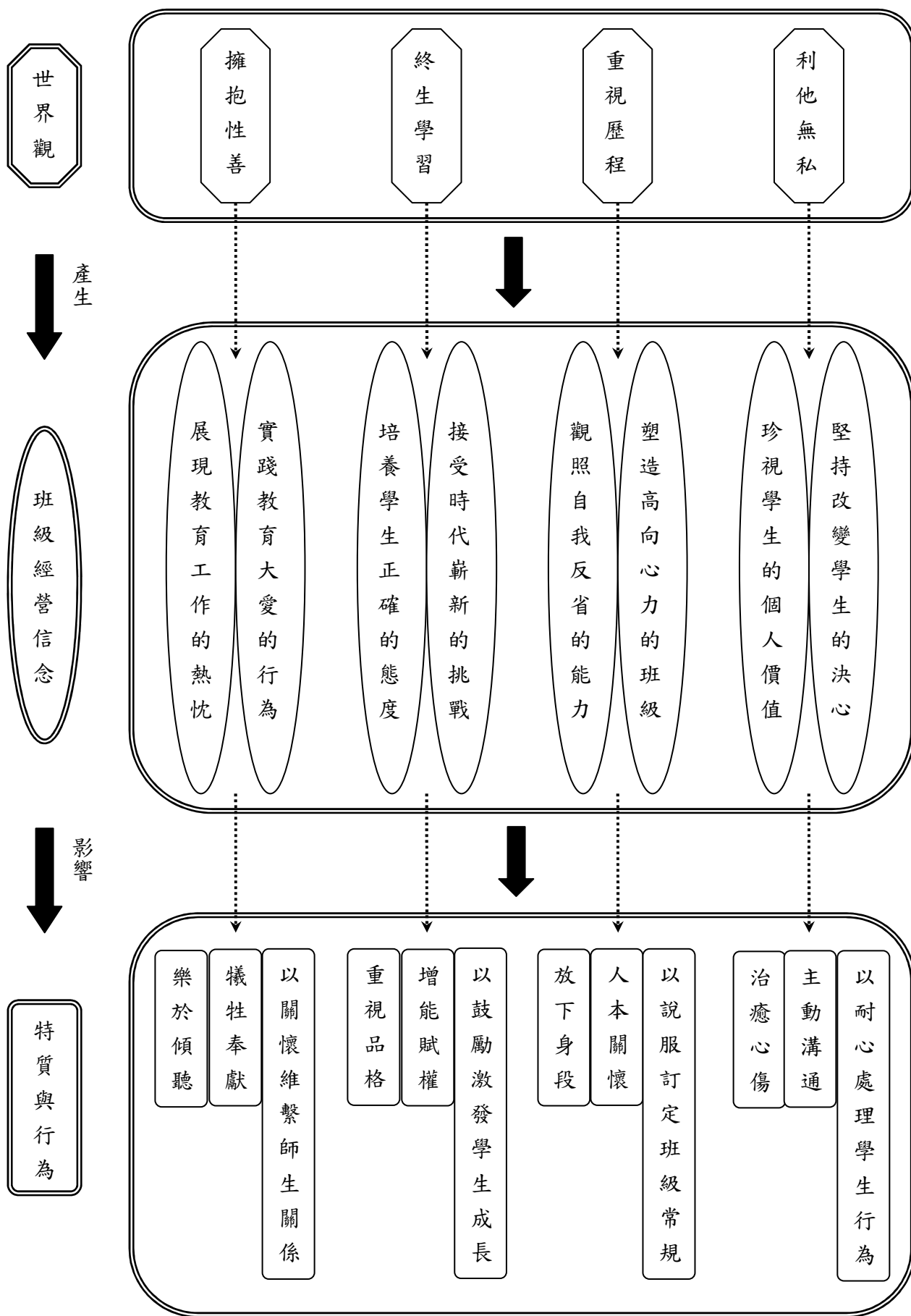


圖5-2：僕人式領導教師的世界觀、班級經營信念及特質與行為之衍生示意圖

## 第二節 建議

本研究係從僕人式領導理論出發，訪談具備僕人式領導特質之國小導師，以了解此種類型的導師是如何帶領班級，發現從「心」領導學生的具體實踐。以下本節，乃研究者從本研究結果，整理歸納四項成為僕人式領導教師的具體方法，以供教師們參酌；接著提出對教育現場的教師以及未來相關研究之建議，內容如下：

### 一、成為僕人式領導教師

Hunter(2010)對領導的定義略作修正：「領導是一種技能，用來影響他人，讓他們全心投入，在領導性格的激勵下，為達成共同目標奮戰不懈(李紹庭譯，2010)。」管理大師彼得·杜拉克(Peter F. Drucker)認為經理人的特質有些是與生俱來的，要成為優秀的經理人，大部分還是需要經過學習的過程(齊若蘭譯，2004)。僕人式領導是一種重視心靈層面、尊重個人價值的領導模式。在學校裡，教師的工作需面對不同性格與特色的學生，如何將學生教好，讓自己成為一位優秀的老師，關鍵在於怎樣擄獲孩子的「心」，僕人式領導提供教師一個選擇。因此教師若要實踐僕人式領導，就必須掌握其精髓，身體力行，培養學習重要技能，在自己的影響範圍裡發揮影響力，成為僕人式領導教師。研究者根據本研究發現與多位國內外學者之論述，綜合歸納下列幾項重要技能，提供教師們參考：

#### (一) 建立教師的威信

社會學大師 Max Weber 認為：「威權就是一種運用自己的身分地位，即使他人不願意，也強迫他人依照自己的意願來做事(李紹庭譯，2010)。」教師欲建立威信，第一步便是破除陳腐的成規。以往的師生關係乃上下關係，教師擁有威權，管控學生每項行為：「照著我的話去做，最好立刻完成！」。學生失去自我，不知努力的方向；學生倘若出現偏差行為，其實就是威權的昂貴代價。在《僕人—修道院的領導啟示錄》書中曾提到：「威信是一種技能，讓別人心甘情願地依循你

決心做事(張沛文譯,2001)。」教師願意為學生犧牲奉獻便是累積個人的威信,時時掌握學生的學習狀況、主動幫助孩子解決問題、學生犯錯以關愛代替責罵。更重要的是,教師要願意放下自己的身段,拉近與學生的距離;學生看見教師的改變,明白教師是真心的關懷學生、幫助學生成長。最終讓學生感受到教師的重視,認同教師所做的一切,且萌生:「老師!我願意為你努力!」、「老師!我願意聽從你的指導!」的信念,發自內心追隨教師的腳步。

## (二) 體會愛的真諦

班上的學生在還沒有出現問題時,個個都是活潑可愛、討人喜愛的;隨著在課室內的相處,行為糾正後,某些學生就漸漸得不到教師的疼愛。原因就在教師對學生的愛是一種感覺,感覺消失,愛就不存在了。真正的愛是一種行為,教師因為職責所在,必須經常糾正學生行為與習慣,但絕不會因為這些因素,改變對學生的愛。Hunter(2010)談到:「當我們為別人奉獻時,就必須懂得寬恕(李紹庭譯,2010)。」教師能花費心思去卸下問題學生那件武裝的外衣,會發現其內心竟是滿滿的傷痕;教師若是不計前嫌的治療這些傷口,並給予問題學生讚美與擁抱,便是真正體會到愛的真諦。

## (三) 發揮教師的影響力

以往教師在班級中採取威權控制,對於學生完成什麼,何時做什麼及如何完成事情都加以控制。僕人式領導教師運用自己的影響力,讓學生願意依照教師的指示做事。Greenleaf(1977)強調作為領導者,要能激發追隨者內在服務之精神。教師擁有威信與愛,力量將會無比強大。教師依循個人的道德與信念,以身作則去服務學生,學生有了改變;學校同事與班級家長受到感召,也願意身體力行去服務別人,啟動這內心的良善動機,拓展到每一個人都願意服務別人。Covey(2010)曾說:「無論你在社會的那一階層,你絕對有潛能領導自己與他人完成偉大的事,發揮尾舵的影響力,朝向正確的目標邁進(顧淑馨譯,2010)。」我們雖然只是一

位小老師，但千萬不可小覷自己的影響力。

#### (四) 為班級學生築夢

現在學生面對課業的沉重壓力，鮮少去思考自己的志向；而教師在努力達成教學目標的同時，似乎也忘了停下腳步與學生談談未來。Greenleaf(2002)指出：「領導者必須要有遠見，指出明確的目標方向，這是追隨者自己難以完成的。」教師必須要透過觀察與傾聽，來瞭解學生的才華和興趣，挺身而出為學生建立遠景；能夠放眼未來，才不會拘泥解決眼前的小問題。Hunter(2010)談到：「真正的激勵就是影響以及啟發人們開始行動(李紹庭譯，2010)。」確認目標之後，教師要展現決心，帶領學生積極築夢，過程中要不斷地激勵學生，為學生排除任何的困難，讓學生內心想法與外在行動合而為一，朝著明確的座標前進。在達成目標之前，師生雙方信守承諾，努力堅持絕不放棄。

## 二、對教育現場教師的建議

教育現場的教師若認為成為僕人式領導教師是一種挑戰，想採循序漸進的方式，來提升自己的班級經營成效。研究者也根據本研究結果提出下列三項建議，提供教師們參考及運用。

(一)Hunter(2010)曾提到：「領導是一種技能，技能是可以培養的(李紹庭譯，2010)。」本研究發現僕人式領導教師的特質與行為亦屬於領導的技能，從事教育工作者可以為自己培養這些習慣，來提升班級效能。教師必須深刻體認學生乃教育的主體，秉持「愛」為核心信念，放下身段與學生交心，傾聽同理學生的問題，耐心的幫助學生解決；為學生營造溫暖的課室環境，讓學生能在幸福快樂的大家庭，獲得良好的學習成果。別忘了！持續保持對教育的熱忱，有樂觀開朗的老師，才有快樂學習的學生。

(二)《優秀是教出來的》一書作者隆·克拉克(Ron Clark)曾說過：「我每年開始帶一班，心裡都很清楚，我只有一年的時間，去改變班上每個孩子的一生。我下定決心，要給我的學生一個不同的人生，一個更好的人生。」(謙悠文譯,2004)。在知識經濟的時代，教師應認清教育環境之變遷與潮流，複雜的學生問題、多元的教材教法接踵而來，因此教師更要有勇氣接受改變與挑戰，不斷地在教師專業之層面持續精進，突破自我，先從自身開始改變來引領學生有效學習和成長。

(三)教師在接手班級前，應設想所有可能的狀況，事先做好完整詳盡的規畫，展現教師的豐富經驗；對於學生生活習慣與學習過程加以觀察掌握，細心的幫助學生解決問題。面對偶發事件，莫讓負面情緒掩蓋事件真相，應耐心的妥善處理，讓學生與家長感受到老師的用心關懷與教師專業，進而取得學生的認同與尊重，家長的肯定與支持；主動積極建立親師溝通管道，並與學生維持和樂的關係，用教師的真誠奉獻的態度來影響學生的生命。

### 三、對未來相關研究的建議

(一)本研究係以訪談具備僕人式領導教師特質之國小導師，其研究範圍僅限於國小教師，實屬僕人式領導教師之初探，建議未來相關研究可加入學生及家長之觀察、訪談，以增加資料的豐富性。另外可以選取其他教育階段教師作為研究對象，期待在不同的情境脈絡中有不同之研究發現；或針對僕人式領導教師之特質、行為或信念等面向，進行紮根理論研究，建構屬於僕人式領導教師之理論。

(二)在研究者研究的過程中，發現僕人式領導教師其秉持的信念、世界觀的形成塑造，皆有其獨特的歷程且頗具研究價值，建議後續研究採行個案研究或是敘事研究，深入分析理解，撰寫成一篇篇有意義且感動人心之生命故事，作為師資培育機構中準教師們在建立教育觀時討論、仿效之楷模教師，以及學校教師們自我探究及提升教學工作成效之參考。

(三)本研究乃因為教育現場的變遷，使得教師們產生教學工作之適應問題，促使研究者嘗試找出可以學習的教師經驗，來提供教師自我成長之參考。在長期觀察校園裡的教師生態與人際互動，研究者也發現一些值得研究的議題，若以世界觀的角度切入，便能成為新的研究主題，例如何種世界觀導致教師產生溝通焦慮、何種世界觀阻礙著教師專業發展等。最後，期待未來相關研究可嘗試深入探究教師的內心世界，幫助教師解決自身的問題。

## 後記

研究至今，完成了研究文本的撰寫，心中滿是歡喜。回想這一趟僕人式領導的研究之旅，研究者心靈上的收穫更是豐碩。在前後四次的研究訪談之中，兩位教師對於研究者每次的邀約都毫不推辭且全力配合，而且在每次訪談結束，都很客氣的告訴研究者：「希望我的回答能夠對你有幫助。」、「若是有不足的地方，別客氣儘管跟我聯繫。」這種僕人精神的展現，讓研究者非常感動；而且僕人式領導教師那種謙虛、親切的態度，也深深吸引著研究者。或許是受到僕人式領導理論的影響，還是實際與僕人式領導教師的接觸，不知不覺的在研究者心中埋下「僕人」的種子。除此之外，本研究的兩位受訪者恰巧都是女性教師，不禁也讓研究者好奇，男性教師難道就不會成為僕人式領導教師嗎？種種因素的驅使下，研究者就在進行研究的期間，也同時在自己所服務的學校裡展開另一段僕人式領導教師的故事。

### 第一回：給學生的愛！

教書多年，一直以為自己給學生的愛是足夠的，現在回想起來，心中不免慚愧。研究者在學校擔任科任老師，與授課班級每週碰面的次數就是那幾天，雖然過去會在各班找尋幾個讓自己關注的學生，來維繫對那個班級的喜愛，但這終究只是少數幾位學生能夠獲得研究者的關愛，與僕人式領導教師比起來，那根本不是真正的愛。在新的學年度，研究者嘗試實踐僕人式領導教師所謂「愛的行為」，對於授課班級裡，將每一位學生都當成是研究者的「孩子」，不分功課好壞、品行優劣，研究者會尋找或製造機會，來滿足孩子的需求並給予適當的指導；若是有不良行為發生，研究者會包容與寬恕，不帶任何情緒的和孩子溝通，讓他知道自己錯在哪兒。雖然班級內總會幾個令人頭痛的學生，但是研究者深刻領悟到，這些孩子需要學習改正的地方比其他學生多一些，只要給他時間，一步一步的開導與糾正，適時的給予肯定與讚美，學生終究會改變的。雖然有同事告訴研究者，當一位科任老師何必這麼辛苦，只要完成教學進度、看好學生不要出事，其他事



情不用多管，交給他們班級導師處理就好了。但研究者決心要實踐僕人的精神，心想如果不去做那怎會知道其中的差異。到目前為止，經過研究者的努力與付出，已經看見學生改掉某個壞習慣，或是學習到如何做筆記、養成正確的讀書習慣，研究者多花這些時間的成效，只能說「真是值得！」。

## 第二回：標準降低了！

記得學校的同事曾說過，科任老師為了完成每節的教學進度，或是要求學生繳交作業的時候，如果不兇一點，要完成這些工作真的不容易；而這樣的經驗分享，也成為研究者這幾年擔任科任老師教學的方式。在新學期初，研究者一如往常告訴學生課堂的要求與作業的規定，但是研究者告訴自己，若是發生無法達成要求的情形，一定要用不同的方式處理。現在研究者處理學生上課不守規矩、作業缺交的情形，改以溫和堅定的口氣，取代以往責罵的方式，要讓學生知道上課的意義、習寫作業的目的，說服學生接受正確的觀念，養成良好的學習習慣；雖然老師要常常不斷的提醒再提醒，似乎有點累，但學生終究還是能達到要求。然而學生突然遇見這種「不罵人」的老師，似乎就特別容易出現各種奇奇怪怪的狀況，以前不會發生的事情，現在都碰到了，有時候會懷疑自己是不是標準降低了，真的很想回到從前，罵一罵就解決了。但是換個角度想想，這才是每位學生真實的一面，這樣就可以真正的幫助學生解決個人的問題，如果研究者還是跟以前一樣兇，那就看不到這些不同之處。於是研究者耐心的處理這些學生的問題，也看見學生的進步，雖然過程中一直懷疑自己，這樣的改變究竟會帶來什麼樣的結果；而令人開心的是，每位學生的評量成績都有水準的表現，不但達到學習目標，同時也持續改正學生個人的一些小缺點。研究者從實踐的過程中體會到，責罵有其立竿見影的效果，但只會讓學生繼續關起心房；說服與溝通雖然有點像在考驗老師的耐心，但卻可以看到學生的真實面，那就表示我們可以幫助學生更多。

### 第三回：實在有夠吵！

在實踐僕人精神一段時間，研究者發覺自己在上課時，多了一個口頭禪：「好了！把嘴巴閉起來，注意老師這邊。」仔細回想這段期間的上課情形，發現學生的話變多了，與以往研究者在上課的時候，那種安靜聽講、精實有效率的景象不見了，甚至有時候整個班級鬧哄哄的，真擔心會影響到隔壁教室。但是這樣的轉變是因為學生可以在課堂上踴躍發言，即使是天馬行空的話題，只要是與課程內容相關的都是容許的範圍；雖然有時東一句、西一句的，真的很吵，但是研究者發現只要適度的引導學生們將討論內容聚焦到課本內容，許多課程重點就根本不用再由老師來講述，學生就在熱烈討論中就領悟到了，而且常常還有常知識豐富的學生說出課外的內容，就可以順便當作補充或延伸教材，真是一舉數得。研究者感覺到學生變得喜歡來上課，不再被課堂裡制式的上課模式削弱了學習興趣，而研究者也因為學生好學，經常改變教學方式或嘗試創新的教學，加上有時研究者本身喜歡開開玩笑，學生也增添了些許的幽默感，整個教室氣氛變得更加融洽。順便一提，在嚐到這些甜美滋味之前，研究者面對這一群有夠吵的學生，都把它當成是一種修行。

### 第四回：距離變近了！

自從研究者擔任行政工作以來，就成了學生口中的體育老師、自然老師，雖然有許多學生都認識研究者，但那種師生關係就僅止於課堂上的互動，其餘時間就只有在校園裡碰面時的相互問好而已，彼此交集甚少。經過這段時間的實踐，研究者感覺到學生願意在課後來與研究者聊天。剛開始有幾位學生會主動與研究者接觸，好奇的詢問講桌上的教學用品，或是來爆料他們班最近發生事件，漸漸的就會聚集越來越多的學生來談天；最特別的地方，就連那些平時上課時，內向害羞、鮮少發言的學生，也會過來湊熱鬧。有時候研究者會刻意將話題轉移到這些同學身上，雖然只獲得一句簡短的回答或是一個淺淺的微笑，但這終究是個好現象。這樣的改變讓研究者感覺到真的好有趣，教師願意放下身段的結果就是學

生與研究者的距離變近了，學生樂於分享個人的生活點滴，甚至有學生希望研究者能解決他心中的煩惱，研究者不再只是個科任老師，好像變成一位談天解悶的好朋友。更讓研究者高興的是，現在每天放學協助學校巡視路隊秩序時，看見好多學生帶著笑容與你揮手道別，那種感覺足以消除一天的疲憊。

#### 第五回：收穫變多了！

研究者從事教職以來，無論是擔任班級導師還是科任老師，都希望自己的學生能夠在各個方面有所成長；然而實踐僕人精神以來，研究者也真心期待這群學生能有不同的收穫。長期觀察下來，學生表現的確有些令我驚喜之處，例如由於研究者給予學生的「自由框架」變大了，反而屢見學生發揮創意的展現；有時候學生犯錯，研究者運用堅定認真的口吻來讓學生明白自己的錯誤，不用像以前一樣的音量，便能收到很好的效果；學生變得喜歡聽老師說話，而學生也有發言的機會，自然就會有良好的雙向溝通，學生便能清楚掌握老師的要求。加上前幾回提到的種種感受，研究者一路走下來，收穫真的變多了，尤其覺得自己越來越像領導者，每次看見學生專心聆聽研究者所傳達的觀念與願景，那種眼神不僅讓我留下深刻印象，更是告訴自己我真的用對方法。

#### 最終回：自許為僕人！

自從嘗試培養僕人式領導的技能以來，過程中的領悟與收穫，都讓研究者原有的想法、觀念不斷的鬆動。在訪談兩位僕人式領導教師的過程，每每聽見她們的分享，都讓研究者的內心悸動不已。有時真慶幸選擇這項研究，讓自己有再一次的蛻變，因此研究者期盼所有在職教師一定要鼓起勇氣跨越自我的設限，給自己成長的機會。或許是教師工作的使命感、責任感、榮譽感，還是天生服務他人的召喚，僕人精神已經在研究者心中悄悄的萌芽，而研究者也喜歡上這樣的領導技能。當然這只是開始實踐的感想，要成為「僕人」需要學習的地方還有很多，研究者願意繼續走下去，也期許自己在不久的將來也能成為另一篇僕人式領導的

研究對象。最後，每年學校的運動會，都會有前幾屆的畢業學生回來找研究者聊天、敘敘舊，不過研究者相信，因為今年的自我成長，明年回來的畢業學生一定會更多！

## 參考文獻

### 一、中文部分：

王文科、王智弘(編譯)(2002)。(James H. McMillan & Sally Schumacher 著)。

**質的教育研究—概念分析**。台北：師大書苑。

王文科、王智弘(2006)。**教育研究法**。台北：五南。

王伯頌(2004)。**犯罪少年生活歷程與思考型態之研究**。國立中正大學犯罪防治所博士論文，未出版，嘉義。

王恭志(2000)。教師教學信念與教學實務之探析。**教育研究資訊**，8(2)，84-98。

王鍾和(2006)。國中教師管教方式與學生生活適應之研究。**彰師大教育學報**，9，65-73。

吳芝儀、廖梅花(等譯)(2001)。(Anselm Strauss & Juliet Corbin 原著)。

**質性研究入門：紮根理論研究方法**。嘉義：濤石。

吳明隆(2003)。**班級經營與教學新趨勢**。台北：五南。

吳明隆(2006)。**班級經營理論與實務**。台北：五南。

吳宗立(主編)(2002)。**班級經營—班級社會學**。高雄：復文。

吳清山、林天祐(2004)。教育名詞解釋：僕人領導。**教育研究月刊**，120，154。

吳清山(1996)。**教育發展與教育改革**。台北：心理。

吳清山(2004)。**學校行政**。台北：心理。

吳清基(1990)。**教育與行政**。台北：師大書苑。

李奉儒(等譯)(2001)。(Robert C. Bogdan & Sari Knopp Biklen 原著)。**質性**

**教育研究：理論與方法**。嘉義：濤石。

李奉儒(2004)。道德教育的再轉向或新保守？對於品格教育的一些質疑與期待。

2004年11月由東海大學師資培育中心暨教育研究所主辦「品格教育學術研討會」資料。(取自於東海大學教育研究所)

李紹廷(譯)(2010)。(James C. Hunter 著)。**僕人II修練與實踐**。台北：商周。

李園會(1996)。**班級經營**。台北：五南。

- 李璞良(譯)(2007)。(Don M. Frick & Larry C. Spears 合編)。**僕人領導力**。  
台北：商周。
- 余佳蕙(2008)。國民小學校長服務領導行為與教師專業承諾關係之研究。私立輔  
仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林明地、楊振昇、江芳盛(譯)(2000)。(Robert G. Owens 著)。**教育組織行為**。  
台北：揚智。
- 林明地(等譯)(2003)。(Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel 著)。**教育行政學—  
理論、研究與實際**。台北：麥格羅希爾。
- 林秀蓁(2004)。從 Kearney 世界觀理論與 Vosniadou 架構理論探討科學概念的學  
習與發展—不同尺度地球科學主題之個案研究。國立師範大學科學教育研究  
所博士論文，未出版，台北。
- 林思伶(2004)。析論僕人式/服務領導(Servant-Leadership)的概念發展與研  
究。**高雄師大學報**，*16*，39-57。
- 林進材(2005)。**班級經營**。台北：五南。
- 林翠霞(2008)。國民小學校長服務領導與教師服務意願之研究。國立政治大學  
教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱勝濱(2008)。高中職校長領導特質、領導行為與領導效能關係之研究。國立彰  
化師範大學工業教育與技術學系博士論文，未出版，彰化。
- 邱顯良(2006)。心理變態、反社會行為性格與暴力犯罪關聯性之研究。國立  
中正大學犯罪防治所博士論文，未出版，嘉義。
- 胡幼慧(主編)(1996)。**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 胡愈寧、周慧貞(譯)(2004)。(Robert K. Greenleaf 著)。**僕人領導學：僕人領  
導的理論與實踐**。台北：啟示。
- 俞懿嫻(2007)。**道德教育與哲學**。台北：文景。
- 徐進文(2007)。國民小學校長服務領導與教師教學效能之相關研究。國立屏東教  
育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。

- 秦夢群(1998)。 **教育行政—理論部份**。台北：五南。
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。  
國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳木金(1999)。 **班級經營**。台北：揚智。
- 陳木金(2006)。從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。 **教育研究與發展期刊**，2(1)，33-62。
- 陳向明(2004)。 **教師如何做質的研究**。台北：五南。
- 陳怡靜(2009)。臺北市國民中學主任服務領導與處室成員組織承諾相關之研究。  
國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳亭孜(2005)。國民小學校長服務領導特徵與主任行為表徵關係之研究。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳寶山(2000)。新世紀的班級經營。 **課程與教學季刊**，3(2)，1-16。
- 張仕政、陳世佳(2010)。僕人式領導對國小教師班級經營之啟示。 **學校行政雙月刊**，67，18-30。
- 張沛文(譯)(2001)。(James C. Hunter 著)。 **僕人—修道院的領導啟示錄**。台北：商周。
- 張利中、劉香美(2008)。世界觀、生活目標與生命意義感的階層模式分析——一位重複受災山區女性整全取向之質性研究。 **生死學研究**，7，193-238。
- 張春興(1989)。 **張氏心理學辭典**。台北：東華。
- 張春興(1994)。 **教育心理學**。台北：東華。
- 張添唐(2009)。高中校長服務領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度關係之研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，台北。
- 張潤書(1991)。 **行政學**。台北：三民。
- 張慶勳(1997)。 **學校組織轉化領導研究**。高雄：復文。
- 張慶勳(2000)。 **國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究**。高雄：復文。

- 畢恆達(1995)。生活經驗研究的反省：詮釋學的觀點。*本土心理學研究*，4，224-259。
- 許智偉(講者)(2010)。2010年3月31日東海大學教育研究所：教育薪傳系列學術講座資料。(取自於東海大學教育研究所)
- 教育部(1998)。*邁向學習社會*。台北，教育部。
- 單文經(1998)。*班級經營策略研究*。台北：師大書苑。
- 黃光雄(主譯)(2001)。*質性教育研究：理論與方法*。台北：濤石。
- 黃昆輝(1989)。*教育行政學*。台北：東華。
- 黃登木(2003)。「服務領導」在學校組織的應用與基本模式初探。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃瑞琴(1999)。*質的教育研究方法*。台北：心理。
- 傅麗玉(1999)。從世界觀探討臺灣原住民中小學科學教育。*科學教育學刊*，7(1)，71-90。
- 曾美蕙(2005)。*學習，讓你活出自己*。台北：聯經。
- 楊國賜(講者)(2010)。2010年4月7日東海大學教育研究所：教育薪傳系列學術講座資料。(取自於東海大學教育研究所)
- 齊若蘭(譯)(2004)。(Peter F. Drucker 著)。*彼得·杜拉克的管理聖經*。台北：遠流。
- 湯發安(2007)。桃園縣國民小學校長服務領導與學校效能關係之研究。私立中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 溫詩儀(2006)。國民小學校長服務領導與教師歸屬感關係之研究。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 廖斌吟(2006)。在臺越籍新移民女性科學世界觀之研究。台南大學材料科學系碩士論文，未出版，台南。
- 蔣君儀(2004)。國民小學校長服務領導與學校文化表徵關係之研究。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。



- 蔡培村、武文瑛(2004)。《**領導學—理論、實務與研究**》。高雄：復文。
- 蔡進松(譯)(1998)。(Hermann Hesse 著)。《**東方之旅**》。台北：志文。
- 蔡進雄(2003a)。僕人式領導對於學校行政領導的啟示。《**人文與社會學科教學通訊**》，14(3)，54-60。
- 蔡進雄(2003b)。走入心靈深處：僕人式領導的意涵及其對中小學校長領導的啟示。《**教育政策論壇**》，6(2)，69-84。
- 劉淑晶(2006)。臺北縣國民小學校長服務領導行為與教師學校組織信任關係之研究。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉道德(2006)。國民小學校長服務領導行為與教師利他行為關係之研究。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘淑滿(2003)。《**質性研究：理論與應用**》。台北：心理。
- 潘麗珠(2005)。荷蘭人的良師。《**教師天地**》，138，16-17。
- 鄭彩鳳(1998)。《**教育行政—理論與實務**》。高雄：麗文。
- 鄭瑞隆(2000)。暴力犯罪少年家庭特徵與家庭生活經驗。《**犯罪學期刊**》，5，49-76。
- 鄭玉疊、郭慶發(1999)。《**班級經營—做個稱職的教師**》。台北：心理。
- 謙悠文(譯)(2004)。(Ron Clark 著)。《**優秀是教出來的**》。台北：雅言文化。
- 賴麗珍(譯)(2006)。(Robert J. Marzano et al. 著)。《**有效的班級經營—以研究為根據的策略**》。台北：心理。
- 謝文全(1993)。《**教育行政—理論與實務**》。台北：文景。
- 謝文全(2007)。《**教育行政學**》。台北：高等教育。
- 謝明憲(譯)(2007)。(Rhonda Byrne 著)。《**秘密**》。台北：方智。
- 羅瑞玉(1997)。國小學生的利社會行為及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 蘇美麗(2006)。服務領導：領導者即追隨者的領導新視野。《**慈濟大學教育研究學刊**》，2，162-189。
- 顧淑馨(譯)(2010)。(Stephen R. Covey 著)。《**與成功有約**》。台北：天下遠見。

二、英文部分：

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bennis, W. G. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison-wesley.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1985). *The Managerial Grid III*. Houston, TX: Gulf.
- Bowman, R. (2005). Teacher as servant leader. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(6), 257-260.
- Brophy, J. (1988). Educating Teacher about Managing Classrooms and Students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in organizations*. London: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chemers, M. M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cobern, W. W. (1989). *Worldview Theory and Science Education Research: Fundamental Epistemological Structure as a Critical Factor in Science Learning and Attitude Development*. Paper Presented at the 1989 Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Cobern, W. W. (1991). *World view Theory and Science Education Research*. Manhattan, KA: The National Association for Research in Science Teaching.
- Covey, S. (2002). Servant-leadership and Community Ladership in the Twenty-first Century. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-leadership for the Twenty-first Century* (pp.27-33). New York: John Wiley & Sons.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*(3rd ed., pp.392-431). New York: Macmillan.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New York: Macmillan.

- Emmer, E. T. (1984). *Classroom Management: Research and Implications. R&D Rep. No. 6178*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Emmer, E. T., & Laura, M. S. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers*(6th ed.). Boston: Alley and Bacon.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Name of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. (1979). *Teacher as Servant: A Parable*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. (2002). Essentials of servant-leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-leadership for the Twenty-first Century*. (pp.19-26).New York: John Wiley & Sons.
- House, R. J. (1977). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. In J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp.198-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1996).Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 3(2), 323-352.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2001 ).*Educational Administration : Theory ,Research, and Practice* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Hunter, J. C. (2001). *The Servant: A Simple Story about the True Essence of Leadership*. Rosevill, CA: Prima.

- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1995). *Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments for all Students*. Needham Height: Allyn, Bacon & Schuster Company.
- Kearney, M. (1984). *World view*. Novato, CA: Chandler & Sharp Publishers, Inc.
- Liftig, I. (2009). Classroom Management a Goldilocks. *Science Scope*, 32(9), 1.
- Little, S. G., & Akin-Little. A. (2008). Psychology's Contributions to Classroom Management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Ogawa, M. (1995). Science Education in a Multiscience Perspective. *Science Education*, 79(5), 583-593.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-322.
- Patterson, K. (2003). *Servant Leadership: A Theoretical Model*. Published by the School of Leadership Studies, Regent University.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Polleys, M. (2002). One University's Response to the Anti-leadership Vaccine: Developing Servant Leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(3), 117-130.
- Rennaker, M. (2005). *Servant Leadership: A Chaotic Leadership Theory*. Published by the School of Leadership Studies, Regent University.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*(5<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. J. (2002). Leadership as Stewardship: Who's Serving Who? In Jossey-Bass Published (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp.269-286). San Francisco: The Author.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and Personality Development* (3<sup>rd</sup> ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sheets, R. H., & Gay, G. (1996, May). Student Perceptions of Disciplinary Conflict in Ethnically Diverse Classrooms. *NASSP Bulletin*, 84-93.
- Spears, L. (1998). Tracing the growing impact of servant-leadership. In L.C. Spears (Ed.), *Insight on Leadership* (pp.1-12). New York: John Wiley & Sons.
- Spears, L. (2003). Introduction: Understanding the growing impact of servant-leadership. In H. Beazley, J. Beggs & L. C. Spears (Eds.).*The Servant-leader within a Transformative Path* (pp.13-20). New York: Paulist.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Taylor, T., Martin B., Hutchison, S. & Jinks, M.(2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401-419 ◦
- Yang, J. (1998). *Understanding worldview : Global and Postmodern Perspectives*. Paper Presented at Proceedings of the International Conference on Counselling in the 21st Century, Australia, Sydney.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in Organizations* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## 【附錄一】

### 【具備僕人式領導特質之班級導師推薦表】

感謝主任首肯願意參與本研究工作，由於您的推薦將對本研究有莫大之幫助。本研究在找尋具備僕人式領導特質之班級導師作為研究對象，進行訪談工作，其訪談結果，研究者將進行整理與分析，撰寫成研究論文。而所謂的僕人式領導教師的特質分別為：

- (一)傾聽：老師願意傾聽學生的聲音，來了解每一位學生的想法與需求。
- (二)同理心：老師會站在學生的立場來看待任何事情。
- (三)治癒：當學生心靈遭受打擊、情緒受到傷害，老師會幫助學生，遠離傷害。
- (四)察覺：老師會主動察覺學生的需求與困難，老師也會常常自我反省與檢討。
- (五)說服：在班級中做決定時，老師運用說服的力量更勝於職權的威嚇。
- (六)概念化：老師協助學生擁有築夢的能力，並培養正確的態度。
- (七)遠見：老師會為學生訂定長遠的目標，鼓勵學生去達成。
- (八)管理：老師能獲得學生的信任，有效的管理班級。
- (九)承諾人們的成長：學生不僅是課業的進步，更能達成心靈的成長。
- (十)建立社群：建立一種特有的班級風格，很容易就能分辨出來。

煩請主任依據上列十個特質的描述，回想學校裡有哪幾位教師具備這樣的特質或是在班級中常常表現這樣的具體行為。請主任推薦五位班級導師，依照符合程度，依序填寫於下表之中，謝謝！

序位編號	任教班級	教師姓名	性別
1			
2			
3			
4			
5			

【附錄二】

## 【訪談同意書】

感謝您首肯接受訪談。在您分享寶貴的經驗之前，請仔細閱讀以下內容，詳細閱讀後有任何問題，在正式參與訪談之前，您可以詢問任何相關問題。

您所提供的資料對我而言是相當寶貴的，如果以徒手記錄，可能會錯失許多資訊，而且無法專心傾聽您的談話內容。此外為了進一步正確地瞭解您的想法，且更進一步精確地分析您的資料，所以需要徵求您的同意進行錄音。在訪談過程中，您可以暢談您個人的想法及感受，若是有部分想法、內容不想被錄音，您有權利當場要求停止錄音。

要再特別向您說明下列事項：本次訪談純為學術研究之用，訪談所有的內容與資料（含錄音檔案及文字紀錄），我會絕對保密，絕不提供給非研究相關人員；並保障您的權益與隱私為最高原則，您的真實姓名絕不會出現書面或是口頭報告中；後續將整理為研究報告發表，也確保資料隱私將匿名處理。

非常感謝您的參與和協助，您提供的資料對我而言是相當重要且珍貴，若有任何其它問題，歡迎隨時與我聯絡，再次誠摯地感謝您。

**※本人瞭解並同意上述之內容，願意簽名表示同意參與。**

**※受訪者簽名：** \_\_\_\_\_

中華民國            年            月            日

※訪談者：東海大學教育研究所研究生張仕政

※連絡電話：0932028902

※電子郵件：[csc88@ms2.tcc.edu.tw](mailto:csc88@ms2.tcc.edu.tw)

【附錄三】

## 訪談大綱(I)

1. 簡單介紹您的年齡、教學年資與任教年段或其他(行政)經歷？
2. 請說說您的班級經營理念有哪些？最重要的三點。
3. 您對零體罰法令之頒布，有什麼看法？
4. 許多老師認為現在的學生很難教，對於班上乖劣的學生，您是如何來面對？可否舉些例子。
5. 您如何制定班級常規？(當您認為的重要常規未被列入時，您怎麼做？)您如何來達成您班級常規的要求？可否舉些例子。
6. 對您而言，您重視學生哪些方面的表現？您運用什麼方法或策略來達成？可否舉些例子。
7. 學生如果有(如課業、生活、交友)困難來求助您，您都如何看待這些問題？您是怎麼幫助他呢？可否舉些例子。
8. 在現今的教育體制下，可否說說您對學生的期待？
9. 從以前到現在的班級，因為您的經營之下，班上的學生出現了什麼樣的改變？可否舉些例子。
10. 整體而言，您覺得教師在班上的角色像是什麼？為什麼？



## 訪談大綱(II)

1. 就您的觀念，老師與學生的距離應該是如何？為什麼？
2. 剛接手新的班級，面對新的學生與家長，您是怎樣如何調整您的心態？
3. 到目前為止，教學生涯中難免遇見困難與挫折，說說您是如何面對挫敗與調整自己？可否舉些例子。
4. 請問您有宗教信仰嗎？可否說說它對您的教育觀點有何影響？
5. 請問您重視學生的學習成果，還是重視學生的學習過程？為什麼？
6. 請問您是個會喜歡依照計畫行事的人嗎？為什麼？
7. 可否說說您如何看待人與人之間的關係(同事間、親師生關係)？為什麼？
8. 請問您是如何看待教師與學校之間的關係？為什麼？

## 訪談大綱(Ⅲ)

1. 可不可以談談您當初選擇國小教師這份工作的過程及原因(為何讀師院或師資班)?
2. 從初任教師到現在，您的帶班方式有何轉變?
3. 有老師曾說過男同學、女同學一定要用不同方式來教，那您覺得呢?
4. 到目前為止，教學生涯中讓你有成就感的事情是什麼?
5. 如果有新老師(實習老師)即將投入國小教師這份工作，您會給予什麼建議?
6. 可否說說您自己心目中理想的老師?
7. 對於未來的教師生涯，有什麼樣的自我期許?

## 訪談大綱(IV)

(M 老師)

1. 上次的訪談中瞭解您心目中理想的教師，應有態度親切、上課有趣、不放棄每一個孩子、追求新知等條件，想進一步請教是什麼原因、曾經經歷過的事件，或是受過以前某位老師的影響，造成有這樣的認定？請舉例說明。
2. 從訪談中，透露出您是重視人際關係的和協、強調團體的重要性，想請問是否是因為有什麼重要的人、事、時、地、物發生，造成這樣的改變？順便談談這前後之間的差別？請舉例說明。
3. 您是個求新求變的教師，想請您說說您為何是這樣的人呢？是否因為曾經有什麼重要的人、事、時、地、物發生，造成這樣的改變？順便談談這前後之間的差別？請舉例說明。
4. 從訪談中，透露出您是相信人性本善的，想請問是否是因為有什麼重要的人、事、時、地、物發生，造成這樣的認知？順便談談這前後之間的差別？請舉例說明。

(F 老師)

1. 上次的訪談中瞭解您重視過程更勝於成績，想進一步請教是什麼原因、曾經經歷過的事件，造成有這種觀念上的改變？請舉例說明。
2. 從訪談中，透露出您是重視人際關係的和協、強調團體的重要性，想請問是否是因為有什麼重要的人、事、時、地、物發生，造成這樣的改變？順便談談這前後之間的差別？請舉例說明。
3. 您是個求新求變的教師，想請您說說您為何是這樣的人呢？是否因為曾經有什麼重要的人、事、時、地、物發生，造成這樣的改變？順便談談這前後之間的差別？請舉例說明。