

教育研究集刊

第五十輯第三期 2004年9月 頁1-29

後現代學校行政倫理及其兩難困境之解決

黃乃熒

摘 要

本文旨在討論後現代學校行政倫理及其兩難困境之解決。後現代學校行政倫理強調實體的不明確性、異質立場的並行、個體的自主性及對他人的關懷，藉以提昇合理的權力關係。由於後現代學校行政倫理能夠回應教育改革的需求，以及補充當代學校行政運作觀點的不足，因此探索後現代學校行政倫理，益形重要。除此之外，後現代學校行政倫理對學校組織運作有積極功能，包括促進學校組織成員的專業實踐、提昇學校組織的績效、促進學校組織變革的成功及提昇學校組織成員的生活品質。但是後現代學校行政倫理是一把刀的兩刃，會出現兩難困境，原因在於它容易出現無反省性、無限擴大自我欲望、不願意真誠合作及推卸責任等行爲，來破壞後現代學校行政倫理的理想功能。爲了提昇後現代學校行政倫理的理想功能，本文也提出解決後現代學校行政倫理兩難困境的策略，包括展示理解的行動、進行對話、進行協商、提昇自我效力、運用轉型領導、及展現愛心。

關鍵詞：後現代、學校行政倫理、兩難困境

黃乃熒，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：t04014@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2004年4月20日；修正日期：2004年7月16日；採用日期：2004年8月20日

Bulletin of Educational Research

September, 2004, Vol. 50 No. 3 pp. 1-29

Postmodern Ethics in School Administration and the Resolution for Its Dilemma

Nai-Ying Whang

Abstract

This article discusses postmodern ethics in school administration as well as the strategies for resolving dilemma it faced. Postmodern ethics for school administration features uncertainty of reality, heterogeneity, individual autonomy, and caring for others. Postmodern ethics may function as an important mechanism that facilitates profession praxis of school members, increases school organizational accountability, promotes school organizational change, and raises the life quality of school members. However, some dysfunctions arise when applying it to school administration practice. School members may refuse to reflect on themselves, extend their own desires infinitely, resist cooperating with others sincerely, and become reluctant in taking responsibilities. All of these inevitably lead to the dysfunctions of postmodern ethics and create ethical dilemmas. Strategies for solving the dilemmas include showing understanding and love toward others, continuous dialogue and negotiation with others, increasing self-efficacy of school members, and applying transformational leadership.

Keywords: Postmodern, Ethics of School Administration, Dilemma

Nai-Ying Whang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 20, 2004; Modified: July 16, 2004; Accepted: Aug. 20, 2004

壹、前言

後現代主義定義為後設故事敘述的質疑 (Lyotard, 1984)，由於故事敘述乃是一種相互關係的價值網絡 (Fisher, 1987)，係某種權力運作的結果，因此對後設故事敘述進行質疑，即在對決定故事敘述的權力關係進行質疑，且透過論述來啓蒙不合理的社會關係，作為探索知識的基礎 (Waugh, 1992)。是以，後現代主義視知識深植於權力關係，而有效知識是不斷探索權力關係使趨於更合理的結果，且如此知識具文化脈絡性，此乃 Bauman (1988) 所強調之「文化即實踐」的意義，知識是反省形塑文化價值之權力關係的產物。例如傳統國中的行政運作，讓帶後段班的教師恆帶後段班、帶前段班的教師恆帶前段班，結果一直複製教師的教學成就感，若能對此文化價值的合理性進行反省，則會提昇領導者與教師間、教師與教師間權力關係的合理性，此即後現代主義的訴求。

基於此，後現代主義視知識具反基礎論的特質，且其著重權力合理的分配 (Foster, 1999)。而倫理強調和諧的人群關係，加上後現代主義會透過權力關係的質疑，作為建構和諧人群關係的基礎，且倫理的內涵具文化脈絡性，即後現代倫理的意義。若將該意涵應用在學校行政，就是所謂後現代學校行政倫理。有鑑於此，後現代學校行政倫理關注弱勢者是否受到壓迫，並視倫理植基於實際脈絡，它不主張具普遍性規範的信條，因此它視倫理內涵係根據實際情境來定義。

隨著 20 世紀的結束，人類進入後現代的世紀 (Veith, 1995)，且倫理乃「是」與「非」的問題，係為學校行政的終極關懷 (Sheeran, 1990)，人類的社會互動必須透過它來指引，方能提昇社會的和諧秩序，因此學校行政作為管理眾人的途徑，倫理價值可以作為仲裁紛爭的準則，又後現代學校行政倫理反應時代的氛圍，恰可為現代之學校行政運作，提供溝通之理性的判準，將有助於提昇組織成員「集體行動」(collective action) 的機會。除此之外，Blanke (1991) 認為正當性提供學校行政運作是否具有道德性的指引，是學校組織的重要目標，它是避免學校組織腐化的重要機制，且正當性與否係根據組織成員認知到學校行政是否具有道德性來判定，而後現代學校行政倫理強調權力關係合理性的反省，會透過理解組織成員感受到自己是否受到壓迫，來提昇學校行政運作的正當性，因此後現代學校

4 教育研究集刊 第 50 輯 第 3 期

行政倫理是實現學校組織目標的重要途徑。有鑑於此，研究後現代學校行政倫理益形重要。

傳統的學校行政運作常視倫理為一種限制，因為它強調權威階層的關係，作為規範學校組織成員行為的基礎，而後現代學校行政倫理強調它的對立觀點，並未受到應有的重視，會侷限問題解決的視野 (Bauman, 1993; Ryan, 1999)。除此之外，傳統學校行政倫理觀點，稍有不慎，會成為學校組織成員道德淪喪的幫兇 (Bauman, 1989)，原因是以階層權威作為建構學校行政倫理的基礎，會以效率為主要訴求，但是如此訴求具有脅迫、宰制的特質，且組織設計、規劃會將人視為提昇績效的工具。由於組織成員在工作任務承擔的過程中，並沒有自由選擇的機會，導致組織成員對於工作任務的執行出現推卸責任的藉口 (Harmon, 1996)，加上負責任乃學校行政運作之重要德行，因此傳統的學校行政倫理實踐，反而成為組織成員道德淪喪的幫兇。例如教師之教學進度的規劃，若完全由行政單位所主導，必會壓制教師之教學彈性空間，則當教師無法根據教學的實際情境來回應學生的需求時，而產生班級經營問題，會給予教師不需負責的藉口。這樣運作的結果，學校組織成員會刻意忽略「倫理」在學校行政運作應有的角色，導致他們配合行政擊劃的意願低落。

反之，後現代學校行政倫理強調主體性，強調以人為本的思維，著重主體內在動機的理解，會挑戰傳統學校行政過度簡化的問題。由於它視法令規章必須不斷回應主體的動機，會以人為目的作為學校行政運作的基礎 (Willower, 1999)，因此透過後現代學校行政倫理所形塑的目的，能夠滿足人類的基本需求、對個體的發展有所貢獻、提昇人類的幸福及開展人類的民主理想，將有助於人們對於學校行政的配合度 (Duke, 1999)。基於此，後現代學校行政倫理可以彌補傳統倫理觀點的不足，尤其它能提昇人們真正的幸福，促進人們接受「倫理」為核心價值，並增加人們負責任的行為，進而提昇人們對於學校組織目標實現的意願，由此顯示後現代學校行政倫理的重要性。

我國隨著教育的啓動，教育改革總諮議報告書（行政院教育改革審議委員會，1996）指出我國教育改革的方向強調民主化、多元化及人本化。由於推動教育改革已經有好幾年，因此民主化、多元化及人本化應該在學校行政運作過程

中呈現。而後現代學校行政倫理強調透過開放社會互動，來建構合理的權力關係（Easthope, 1991），皆能催化民主化、多元化及人本化的價值，以回應教育改革的需求。例如九年一課程的改革，強調學生生活經驗的重要性，加上不同學生間的生活經驗不同，故教師所提供的教材，必須回應不同價值需求的學生，也要顧及學生間價值分配的合理性，以免某些學生對於特定教材產生不適應的情況，而產生學習的壓抑，因此九年一貫課程的實施，必須透過後現代學校行政倫理機制加以達成（黃乃熒，2002）。

除此之外，學校行政本身是一種政治行爲（Earle & Kruse, 1999），價值衝突的解決是必須面對的課題（Hodgkinson, 1999）。但是因為我國人情文化之故，重視表面的和諧，而無法接受衝突的積極價值，導致人們忽略學校組織政治現象的影響，使得學校行政觀點的不完整。例如在學校行政的過程中，當人們面對衝突情境時，往往忍讓不願彰顯衝突，因為他們怕破壞和諧，而不思衝突是學校組織必然的現象，甚至是檢視社會正義必要的途徑，事實上衝突能夠彰顯社會權力關係不對稱性的謬誤。由於後現代主義強調後設故事敘述的質疑，因此後現代學校行政倫理具有反諷傳統的意涵（Hutcheon, 1988），它接受衝突、對立及緊張關係的必然性，並視之為解決學校行政問題的契機（Merril, 1988），會促進學校行政政治觀點的應用。基於此，後現代學校行政倫理的倡導，具擴大應用學校行政觀點的價值，應加以推廣。

後現代學校行政倫理具備諸多的功能性（Bauman, 1993; Begley, 1999）。例如後現代學校行政倫理強調個體的自主性（Foucault, 1994/1997），容易發展正確的意識型態，來推動學校組織變革，進而增加學校組織變革對問題定義及問題解決的能力（Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974）。然而，雖然後現代學校行政倫理具有功能性，應該大力推廣，但是後現代學校行政倫理本身會產生兩難困境（Roche, 1999），若不妥善處理，則會阻礙後現代學校行政倫理應有功能性的發揮。例如後現代學校行政倫理強調自主性，會提昇學校組織問題解決能力，會提昇它對學校組織的功能性，但其容易促使學校組織經營出現太不穩定的狀況，而失去它對學校組織經營的功能性（Wayson, 1990）。基於此，從兩難困境的觀點，來探索後現代學校行政倫理的實踐性，益形重要。而討論後現代學校行政倫理之兩難困境解

決策略，能提昇後現代學校行政倫理實踐的理想。

本文首先探討後現代學校行政倫理重要意涵，藉以推論它的功能性。然後再分析後現代學校行政倫理的兩難困境，並提出解決策略。而本文所指的學校行政乃以中小學為主，行文也以中小學的情境作為例示。要附帶說明的是，因篇幅所限，本文主要以西方之後現代觀點作為分析的基礎，至於我國文化中之倫理觀點、以及後現代學校行政倫理在我國文化應用範圍的討論，則不在本文呈現。

貳、後現代學校行政倫理重要意涵

J.-F. Lyotard 將後現代主義定為後設故事敘述的質疑。由於故事敘述乃為相互關係的價值網絡，乃權力運作的產物，又後設故事敘述乃指一個故事敘述提供已存的實體 (Foster, 1999)，而後設故事敘述質疑意謂著對於已存實體的進行挑戰，且實體由權力結構所決定，加上對其加以質疑係倫理的議題 (Foucault, 1994/1997)，因此後現代主義視所有的實體皆建構而成，並透過權力結構的質疑作為探索知識的途徑，故所有的實體皆具有倫理的特質 (Veith, 1995)。基於此，後現代主義視倫理必須透過政治性的互動來建構 (Gadamer, 1999)，而且以倫理作為實踐的目的 (Bauman, 1999)。例如學校行政領導者強力推動一個理念，並不保證人們在執行層級對該理念有所承諾，若不，他們容易刻意扭曲該理念，而無視它的存在，反之，領導者若能激勵自主性的社會互動，來形塑理念，則理念具有構成的特質，會透過合理權力關係的建立，來提昇人們對於理念的承諾，即倫理作為目的例示。申言之，後現代主義強調道德的內涵，係植基於個體的自由選擇及對各種文化規範的尊重，故它認為差異立場是有價值的 (Bauman, 1995)；後現代倫理的立場，包括所有的倫理立場皆由人類所創造、所有價值立場都是權力關係的產物、所有道德標準都具有脈絡性 (Ryan, 1999)。由於後現代主義強調以倫理為目的，又後現代的世紀被視為道德的年代，因此探索後現代倫理觀及其應用，實可以凸顯後現代主義的核心價值。若將後現代倫理應用在學校行政，則可稱之為後現代學校行政倫理。

由於後現代學校行政立場視知識是反基礎主義，且文化脈絡反省，作為倫理

實踐的途徑，後現代學校行政倫理強調實體的不明確性 (Bauman, 1993)；後現代學校行政立場主張不同立場應受到相同的尊重，以利權力的分配趨於合理，作為倫理實踐的途徑 (Easthope, 1991)，後現代學校行政倫理強調異質立場的並行 (Bauman, 1995)；後現代學校行政立場強調權力關係的質疑，而且主張個體自由的選擇，以迴避鉅大故事敘述的壓迫，作為倫理實踐的途徑，後現代學校行政倫理強調個體的自主性 (Bauman, 1995; Oliver, 1993)；後現代學校行政視權力壓迫為邪惡特質，並主張對於他人困難處境抱持憐憫的態度，作為倫理實踐的途徑，後現代學校行政倫理強調對他人關懷 (Willower, 1999)，因此後現代學校行政倫理重要意涵，包括強調實體的不明確性、異質立場的並行、個體的自主及對他人的關懷。茲就其詳細意涵分述如下：

一、強調實體的不明確性

Derrida (1978) 認為後現代學校行政倫理強調實體多重詮釋的正當性，故實體乃由多重的意義所建構，加上意義具延展性，意義不會固著下來，因此後現代學校行政倫理強調實體的不明確性。基於此，後現代學校行政倫理強調沒有絕對、穩定的倫理原則，倫理內涵具有不明確及不穩定性 (Noddings, 1984)。例如不能把明星教師簡單界定為他們能提昇升學率，也應界定明星教師為不放棄學生、能展現教育無私的愛等，此即實體之多重詮釋的意義。

由於後現代學校行政倫理強調組織實體的不明確性，加上實體的不明確性起因某一事件之一體兩面的理解，因此具道德性的決定具有一體兩面價值的特質 (黃文三, 1999; Bauman, 1993)。例如領導者太顧及公平競爭的道德價值，會忽略照顧弱勢的道德價值，公平競爭具有道德評價的一體兩面。又由於對於事件之一體兩面的詮釋，其衍生的意義乃深植於實際的情境，因此後現代學校行政倫理強調具道德性的運作，是深植於實際情境 (Bauman, 1993)。例如教師因為致力於創意教學，而使班級經營較為雜亂無章，甚至學生因吵鬧而影響其他班級的教學，教師教學行為常被學校行政單位判定不具道德性，若能思考學校價值之壓抑創意教學，會阻礙教師專業的理想實踐，則會發現創意教學所衍生之活潑互動本身也具有道德性。故透過學校行政單位與教師間持續溝通的歷程，來架構合理的班級經

8 教育研究集刊 第 50 輯 第 3 期

營秩序方具有道德性，乃後現代學校行政倫理的重要意涵。

深入來看，後現代學校行政倫理強調溝通的無限可能性（Luhmann, 1990），旨在避免任何脅迫性的關係，並能不斷回應個體的價值。基於此，後現代學校行政倫理強調事實與價值的不可分割性，並視情境具有混沌的特質，作為事物判斷的機制（Prigogine & Stengers, 1984），加上混沌促使情境處於不斷改變的狀態，具有不明確性、不可預測性（Bauman, 1995）。由此顯示後現代學校行政倫理強調實體不明確性的特質。

二、強調異質立場的並行

後現代學校行政倫理強調異質立場的並行，作為建立人類秩序的倫理基礎（蘇永明, 2002；Bauman, 1995; Derrida, 1978），藉以反省權力關係的合理性，道德的責任根植於差異的尊重（Bauman, 1993）。由於後現代學校行政倫理強調異質立場的並行，並不鼓勵普遍性倫理原則的建立，加上社會化歷程企圖建立普遍的行為規範，因此後現代學校行政倫理的訴求，並不鼓勵透過社會化歷程來建立人際關係；反之，後現代學校行政倫理強調差異立場的並行，主張維護個體立場必須仰賴避免傷害別人的機靈（高宣揚, 1999），以及每個人的價值都受到充份的維護（Bauman, 1993）。由此觀之，後現代學校行政倫理強調異質立場並行的意涵，故後現代學校行政倫理不重視「一定要怎麼樣」觀念的實踐（Rose, 1993），而是重視「無限可能」觀念的實踐（Kristeva, 1984）。例如有些高中為了提昇學生學習效能，推動學生留校到晚上九點的措施，但必須導師陪讀，問題是一些導師晚上必須照顧自己的家庭。如此一來，若領導者本諸合理權力關係的探索，則可以建立願意陪讀班級導師，應給予相當報酬，反之，未能陪讀班級導師，應規劃一套學生在家自修的計畫，並說明其提昇自修成效的機會，這樣的兩種不同立場讓其並行，即後現代學校行政倫理的例示。

深入來看，後現代學校行政倫理強調差異立場的並行，來檢測權力關係的合理性，藉以發展理性（Boje, 2002）。由於透過差異的尊重作為系統發展方向的機制，強調互動理性，而非順從法令規章之理性（Benhabib, 1992），因此它會促進解構，並透過社會互動來發展理性，作為指引學校組織成員行動的基礎，即為後

現代學校行政倫理之理性的界定。從語言的角度來看，語言是一種社會契約關係，某種語言觀點所形塑的社會契約關係，會符合後現代學校行政倫理的訴求，而 F. De Saussure 定義語言為一種符號系統，而解構視符號是差異系統的產物 (Culler, 1989)，著重社會互動之揭露符號意義的價值，因此它強調透過互動來建立社會契約關係，藉以作為維護倫理秩序的基礎，乃後現代學校行政倫理重要意涵。

三、強調個體的自主性

後現代學校行政倫理強調對任何霸權進行質疑，會激勵個體能說與做任何事 (Boje, 2002)，故其強調倫理之相對主義特質，而不強調倫理之規範性特質，會彰顯個體的自主性。Bauman (1993) 就主張後現代學校行政倫理並非植基於普遍的原則，反之，它是透過個體自主性的彰顯，藉以促進霸權的質疑，來反省系統權力關係的合理性，作為體系倫理秩序建立的基礎。基於此，後現代學校行政倫理強調個體的自主性，且主張整合係植基於主體質疑權力霸權的結果 (Oliver, 1993)。例如在學校行政運作的過程中，若具教師自主的氛圍，則會激勵體育課教師根據自己的專長來設計課程，將有助於教師跳脫教科書框架的教學，來增進學生學習效益的新可能性 (如教街舞是很好的素材，但教科書卻未呈現)，即可彰顯教科書所呈現教材內容的不合理之處。

倫理是合理人際關係的產物，又後現代學校行政倫理強調有效的整合，乃以個體的自主為途徑。因此後現代學校行政倫理強調自我決定的重要性，旨在留一個開放的空間給行動者作自由的選擇，以避免自我價值的受到壓抑，來反省組織文化權力預設的合理性。因為某些個體在組織文化下，能感受到合理待遇，但某些個體對其卻感受到極大的壓抑，必須仰賴個體自由的選擇，方能檢測出形塑組織文化權力關係的不合理之處，進而加以改善 (Bauman, 1993)。例如有創意、活潑的教學可能提昇學生學習動機，但在一個極度升學主義的學校，它卻可能被視為班級經營不善的原因。若能察覺到，教師的自主空間有助於發揮創意的教學，對於提昇學生學習動機有利，應該也會對於升學有利，是一個主張教師自主，能夠提昇學校行政單位與教師間更合理權力關係的例示。基於此，後現代學校行政倫理強調自由的決定 (Fazzaro, Walter, & Mckerrow, 1993)，旨在提供個體自我決

定的空間，來質疑形塑某種文化價值之權力關係的合理性，進而迴避不合理權力關係的壓迫，來提昇學校行政的倫理性。

四、強調對他人的關懷

後現代學校行政倫理主張對於鉅大敘述之霸權加以反動，亦即主張倫理秩序不在於屈從已存的規定，而在於主動建構符合人類生活的規定，因此倫理可說是探究規定之不合理面向的產物（Oliver, 1993）。基於此，後現代學校行政倫理強調規定應能回應學校組織成員的內在動機，來提昇人類的精神品質。

由於規定能夠不斷回應主體的動機，會將行動者的困難納入規定建立的詮釋，藉以提昇對弱勢者的關懷，因此規定具特例性，旨在避免僵化的規定，失去彈性照顧個別需求的可能性，以確保規定能夠照顧更多的人。準此而言，後現代學校行政倫理強調主動探尋他人的困難，並透過規定的重新建立，提供必要的協助，如此歷程已擺脫傳統以效率為主要方向的學校行政運作，因此它是一種關懷他人的倫理（Bauman, 1993; Willower, 1999）。深入來看，當個體（特別指領導者）所信守之學校行政倫理植基於關懷及憐憫，他便能夠理解他人的動機與意圖，並對他人展現更多的包容與接納，所表現出來的學校行政行為也具有道德性（Willower, 1999）。例如領導者對於懷孕員工給予更多關懷與協助以減輕其負擔、對於新進人員給予更多的生活照顧以排除其焦慮，即後現代學校行政倫理的例示。

參、後現代學校行政倫理之功能性

談論後現代學校行政倫理兩難困境前，必須先討論後現代學校行政倫理帶給學校組織發展的機會，以彰顯它的功能性，然後再分析阻礙此功能性發揮的行為。通常後現代學校行政倫理的功能性，包括促進學校組織成員的專業實踐（Begley, 1999）、提昇學校組織的績效（Bauman, 1993）、確保學校組織變革的成功（Oliver, 1993）及提昇學校組織的生活品質（Bauman, 1995）。茲就其詳細意涵分述如下：

一、促進學校組織成員的專業實踐

討論後現代學校行政倫理之促進學校組織的專業實踐，可以從提昇學校行政本身的專業實踐及促進學校組織成員的專業實踐談起。首先就提昇學校行政本身的專業實踐而言，學校行政是一門專業已獲得普遍的共識。一般而言，把學校行政視為一種專業，倫理必定是一個重要的議題（Begley, 1999）。後現代學校行政將倫理視為其終極的目的；加上後現代學校行政倫理強調異質立場的並行，作為反省合理權力關係的基礎，會促進「反省實踐」為導向的專業實踐（Adler, 1997）。由於反省實踐為當代教育體系重要之專業觀點（Newman, 1999），因此後現代學校行政倫理會促進專業實踐。

其次就促進組織成員的專業實踐而言，構成專業的一重要條件是自主，旨在強調透過學校組織成員的自主性來提昇創意，以利學校組織各種問題的解決，同時避免學校組織成員在專業實踐過程中，受到不合理權威的約制及干擾。事實上，後現代學校行政倫理強調個體的自主性，會激勵個體發展自我意識，透過反省來處理不明確的事物，並發展個體的自信與彈性，以利學校組織問題的根本解決，促進學校組織成員的專業實踐（Costa, 1998）。例如國中訓導處的生教組長，若能具有相當的自主性，因為他在第一線與學生互動，又不受制於僵化的規定與權威，則容易感應到學生不願意穿規定制服的原因，以利發展解決問題的意識。基於此，學校組織成員之專業行為所以具有實踐性，乃因為它顧及人性（Gadamer, 1999），而後現代學校行政倫理強調關懷他人，能透過對人們尊嚴的維護，發展正確的理念，來指引學校組織成員具問題定義及問題解決的能力，藉以促進學校組織成員的專業實踐（Schon, 1983）。例如在推動改革時，若碰到教師的抗拒，不能用教師不思長進這種語言來進行溝通，而要思考教師的抗拒在彰顯改革整合效益的不足，並進一步提出新的配套措施，所形塑的理念，會激勵教師在執行層次面對問題的意願，進而促進教師的專業實踐能力。

二、提昇學校組織的績效

後現代學校行政倫理反對基礎主義的知識，並質疑客觀知識的功能性。就現代的組織而言，績效的貫徹已形成主流的思想，並認為透過絕對的權威來驅使學校組織成員為目標的達成努力不懈，終必能達到應有的成果。但是 Quinn (1988) 認為強力貫徹績效的結果，會因為士氣的低落，進而破壞績效的實踐，此乃因為現代組織缺乏學校目標弔詭管理的盲點。事實上，現代組織視實體具有明確性，以線性模式來運作學校行政，會壓制主體的內在動機，導致人們故意扭曲行政目標，進而衍生新的問題，而且也容易破壞人際間的互信基礎。由於在如此學校行政運作過程中，會受到「具破壞特質」的非正式組織所干擾，因此它會對於組織效率與效能產生不利的影響 (Blanke, 1991)。例如校長為了提昇教師在職進修的績效，硬性要求全校所有的教師星期六到學校參與研習，而不顧及很多教師星期六參與研習的困難，此時若校長一意孤行，雖然大部分的教師可能會到，但是破壞互信基礎的結果，教師對於在職進修抱持應付了事，也無法達到在職進修應有的效果。後現代學校行政倫理強調關懷他人，會考慮一些人星期六參與研習的困難，並提供相當的協助，或允其以自己方便的時間，作自我專業成長的規劃，反而會增加校長推動專業發展的感召力，進而促進教師在此事件外的其他場合，把握在職進修的機會，增加專業成長的意願及教學的實踐性。

後現代學校行政倫理強調實體的不明確性，會透過質疑普遍法則及持續溝通的歷程，來探究績效的觀念，將使績效的定義趨於合理性 (Bauman, 1993)。由於績效的觀念融入個體的主觀動機，個體願意對於績效的實踐有所承諾，便會投入績效的實踐。黃乃熒 (2001) 進行的研究，即發現後現代學校行政倫理可以提昇學校組織績效。此外，後現代學校行政倫理強調互動理性，重視個體避免造成他人傷害的機靈性來促進社會互動，工作推動的阻力會變小，將有助於提昇學校組織的效率 (Costa, 1998)。此乃為什麼 Hodgkinson (1999) 會認為複雜勝於草率的原因。通常複雜具有多元的意義，而具複雜思維的學校行政運作，會激勵人們看事物的一體兩面，容易診斷出推動某工作的阻力所在，並修正工作內容，故學校組織績效的定義會趨於合理，進而提昇學校組織績效實踐的助力。例如學校行政

領導者強勢推動自己所規劃工作，若讓教師壓力無限上綱的結果，則教師容易出現心理衝突、社會衝突，甚至衍生出生理病症，進而抗拒該工作的推展，以致降低工作績效。領導者若能審察強力推展該工作的一體兩面，則會更合理的擊劃該工作，並修正執行的細節，會提昇教師對於該工作推展的承諾。

三、促進學校組織的變革

後現代學校行政倫理具有雙重功能，一則避免壓迫，一則排除瘋狂行爲(Oliver, 1993)。這兩種功能對於學校組織變革，益形重要(Bauman, 1993)。原因在於後現代學校行政倫理強調個體的自主性，會避免個體受到壓迫，進而激勵個體自我意識的發展，促進個體的成長，加上它強調透過差異立場的探究來發展理性，容易經由辯證的歷程排除瘋狂行爲，以增進文化改造的契機，並使文化規範趨於合理。基於此，後現代學校行政倫理會透過個體及文化間共同演化關係的建立，來提昇學校組織變革成功的機會(Bateson, 1997)；亦即個體自主有助於提昇文化規範的合理性，進而增進個體的彰權益能，促進個體的成長，個體與文化間是互相轉化的關係。

進一步而言，後現代學校行政倫理強調壓迫的避免，會致力於規範的修正，並透過核心價值的改變，來推動學校組織變革，容易促使學校組織變革的成功。Hekes(1993)就認為學校組織變革要能夠成功，必須植基於道德內涵的改變，且道德內涵之改變係起因於核心價值的改變，而後現代學校行政倫理強調以理解及關懷他人的方式，來建立新的價值，作為推動學校組織變革的基礎，故新價值容易取得利害關係人的承諾，將有助於個體對於學校組織變革採取配合的態度，對於學校組織變革的推動幫助很大(Stratt, 1999)。

除此之外，後現代學校行政倫理強調差異立場的並行，並透過邊緣論述的歷程，改進排除弱勢者的瘋狂行爲，藉以不斷重建文化價值，且透過社會關係的改善，促進學校組織的革新(Boje, 2002; Oliver, 1993)。由於差異立場間之相互學習過程，會加強文化詮釋的行動，進而讓人們感受到新文化規範較具意義性，以利採用正確的理念進行學校組織變革，將有助於提昇學校組織問題解決的能力(Culler, 1989)。尤為重要的是，它促使在學校組織變革的歷程中，提昇「人」之

可管理性。也就是說人們能受到變革意旨所管理，以避免人們因變革環境惡劣之故，自我尋找出路的結果，容易扭曲變革的原意，進而衍生更多的問題。例如在推動新行政措施時，若出現「上有政策、下有對策」的現象時，是衍生新問題的重要原因。也就是說學校組織變革必須建立在人的可管理性上，否則將難以成功。而後現代學校行政倫理強調透過美學與語言遊戲，來進行社會改造，會尊重多元價值來進行整合 (Lyotard, 1988)，以增進社會關係的持續改善，容易提昇人之可管理性，來確保學校組織變革的成功 (Lindblom, 1990)。

四、提昇學校組織成員的生活品質

學校組織成員的生活品質通常建立在個體意象的維護，由於意象會不斷的改變，必須允許個體不斷創新自我意象 (Bauman, 1995)。所謂意象乃指個體的主觀想像，且想像具有網絡的特質，乃個體從自身價值之維護為基調，去理解系統個體間的平衡關係 (Morgan, 1993)，故著重關係網絡是否融入主觀的價值。因此，學校組織成員生活的品質，關鍵在於學校行政運作能夠不斷回應個體的動機，且促使個體間形成合理的整體關係。基於此，後現代學校行政倫理強調透過個體動機的回應，來探索人們合理的生活方式，藉以提昇人們生活的快樂 (Bernstein, 1983)。由於探索人們合理的生活方式，係植基於人際間的合理關係，容易創造社會資本，來維護人們的愉悅生活，達到集體快樂的目的 (Fay, 1987)。這種維護精神品質的學校行政運作，將促使學校組織成員在工作上能永續投入。例如很多擔任學校行政職務的教師難以持久，乃因為自我理念及價值難以在行政歷程受到重視 (有太多上級規定要做的事情)，而產生心靈萎靡的現象，因此不願意繼續擔任行政工作。

事實上，後現代學校行政倫理質疑邏輯實證論，它認為邏輯實證論所訴求的價值中立，容易產生錯誤意識及物化的互動關係。基於此，後現代學校行政倫理的訴求會避免物化的互動關係，並代之以互惠的互動關係，來維護個體自我意象，進而提昇學校組織成員的生活品質。所以後現代學校行政倫理的功能性，即在其能發展精緻的價值意識，使學校組織成員能在充滿意義感的環境下生活，且由於它強調個體的自主性，視規章具有特例的特質，能不斷回應個體的動機，充

份重視個體自我意象，來提昇學校組織成員的生活品質（Gadamer, 1999）。基於此，後現代學校行政倫理強調美學向度的組織運作，著重個體的感覺及情感需求，作為建立倫理秩序的基礎。反之，它不著重規範性道德的評量，以避免強迫個體承擔某種責任（Bauman, 1995）。難怪，Merill（1988）認為美學是倫理之母，因為它會顧及人性，來提昇學校組織成員的生活品質。

肆、後現代學校行政倫理兩難困境之行爲

「水能載舟、亦能覆舟」。後現代學校行政倫理雖然有其功能性，會產生改善學校組織運作的機會，但同時也會產生諸多負面的行爲，阻礙它功能性的發揮，致使後現代學校行政倫理想難以實現（Bauman, 1995）。換言之，後現代學校行政倫理本身會產生兩難困境（Roche, 1999）。常見後現代學校行政倫理兩難困境之行爲，包括無反省性（Gadamer, 1999）、無限擴大欲望（Ryan, 1999）、不願意真誠合作（Leonard, 1999）及推卸責任（黃乃熒，2000）等行爲。茲就其詳細意涵分述如下：

一、無反省性的行爲

後現代學校行政倫理強調異質立場的並行，特別是不同文化立場的並行，因此倫理內涵又受制於文化風氣，也就是說倫理不可能從文化風氣切割開來。由於文化風氣是人們非意識的來源，容易致使人們表現不具反省性的行爲（Gadamer, 1999），因此後現代學校行政倫理的訴求，容易導致個體行爲受制於文化風氣，進而產生無反省性的行爲，學校行政行爲因此趨於不合理，將會阻礙學校組織的運作。例如學校組織會出現非正式團體，而且專門與正式組織唱反調，強調異質立場的並行，意謂鼓勵其唱反調具有正當性，受制於其文化立場的結果，會出現為反對而反對的無反省性行爲。由於反省乃學校行政專業實踐的行爲（Schon, 1983），又個體受制於文化傳統之行爲不具反省性，因此後現代學校行政倫理會阻礙學校組織成員的專業實踐。

除此之外，後現代學校行政倫理會促使個體受制於文化傳統，而產生無反省

性的意識型態，作為學校組織變革的媒介，會降低變革對於問題定義及問題解決的能力，容易導致學校組織變革推動的失敗（黃乃燊，2003）。例如九年一貫課程的改革，若教師因為習以為常的生活習慣，而不願意主動設計及創新教材，則課程改革容易失敗。事實上，學校組織成員受制於文化風氣，本身是一種病態，會導致學校組織運作的無回應性，並衍生學校組織調適環境變遷能力不足的問題，進而阻礙學校組織變革的能力（Scott, 1992）。

由此顯示，後現代學校行政倫理會促進學校組織成員的專業實踐及學校組織變革的成功，但是它導致個體無反省性行為，卻也會阻礙學校組織成員的專業實踐及學校組織變革的推動，因此後現代學校行政倫理實踐會陷入兩難困境。

二、無限擴大欲望的行為

後現代學校行政倫理強調個體的自主性及對他人的關懷，會出現道德的兩難困境。最明顯困境是教師的自主及獲得體諒，對於學校組織會產生諸多的功能性，但卻容易出現降低教師才能的問題（Kirby, Paradise, & Protti, 1992; Roche, 1999）。深入來說，後現代學校行政倫理強調個體的自主選擇及對他人的關懷，會導致個體欲望的無限擴張，進而出現「只要我喜歡，沒有什麼不可以」的無規範性行為（Ryan, 1999），教師可以將任何事都自我合理化，而不思發展才能來解決自身所面對的問題。事實上，就反省實踐的專業導向而言，它強調社群關係的建立，著重合理權力關係的探索，來提昇合作行動在解決問題的效益（Sergiovanni, 1995），而「只要我喜歡，沒有什麼不可以」之行為，係個體太過膨脹自我的結果，難以促進社群關係的建立，且如此行為也不具專業性，將會導致後現代學校行政倫理的困境。例如教師為了不滿行政作為，對於學校行政領導者權威進行挑戰，進而集體請假，導致全校第一節課都沒有人上課的窘境，雖說他們具有抗拒學校行政單位濫權的正當性，但過份自我膨脹的結果，嚴重犧牲學生權益，實為教師因無限擴大自我欲望所產生反專業行為的例示。由此顯示，後現代學校行政倫理會衍生個體無限擴大欲望的行為，進而降低個體的專業實踐能力。

除此之外，後現代學校行政倫理強調實體的不明確性，容易引發學校組織混亂不堪的局面（Maxcy, 1993）。詳細而言，它強調透過持續的互動來發展理性，

乃為論述倫理的型態 (Benhibib, 1992)，且論述倫理反制度主義，會引發無政府狀態的運作 (Housego, 1993)，學校組織充其量是鼓勵個體無限擴張自我欲望的舞臺，使得學校組織運作難具發展性，學校組織變革的方向也會出現謬誤。原因在於論述倫理會促進解構的行動，但如此解構會呈現各走各路的現象，以致難以成就高層次秩序的邏輯或優越的理性，來解決學校組織的問題，對於推動學校組織變革會產生不利的影響 (Culler, 1989)。

由此顯示，後現代學校行政倫理會促進學校組織成員的專業實踐及學校組織變革的成功，但是它導致學校組織成員無限擴大自我欲望行為，卻也會阻礙學校組織成員的專業實踐及學校組織變革的推動，因此後現代學校行政倫理實踐會陷入兩難困境。

三、不願真誠合作的行為

後現代學校行政倫理強調實體的不明確性、異質立場的並行、個體的自主性，容易出現不願真誠合作的行為，而衍生後現代學校行政倫理的兩難困境 (Leonard, 1999)。個體出現不願真誠合作行為的原因，包括個體效力定義的不確定感、時間的限制、無所適從的遠景、無功能的競爭及衝突的迴避。茲就其細節分述如下：

首先，後現代學校行政倫理強調實體的不明確性、異質立場的並行、個體的自主性，會導致個體效力定義的不確定感，個體在僅相信自己的狀態下，會阻礙互信基礎的建立，進而出現不願真誠合作的行為，故透過關係改善進行專業實踐，益形困難。因此，後現代學校行政倫理會阻礙個體的專業實踐。

其次，後現代學校行政倫理強調實體的不明確性，它會鼓勵進行持續的溝通。但是就實務來看，學校行政運作具有在某個時限內完成目標的迫切感，時間不足乃後現代學校行政倫理實踐的重要限制。後現代學校行政倫理的訴求，強調直接的民主會增加會議，也會增加時間的壓力 (Dunlap & Goldman, 1991)。由於時間有限，加上後現代學校行政倫理強調溝通的持續進行，在個體具有溝通需求前提之下，若因時間限制之故，阻礙分享決定的結果，會擴大人際間彼此的不信任感，個體也會出現不願意真誠合作的行為，反而會阻礙共同為績效提昇而奮鬥的意願。例如學校必須回應上級的公文，而且具有時效性，經過與教師開放溝通的歷

程要處理公文的要求，教師會覺得行政體系已經預設立場，進而對於學校行政體系抱持不信任的態度，實會降低配合上級要求的態度。

再者後現代學校行政倫理強調實體的不明確性及異質立場的並行，會產生無所適從的遠景。由於無所適從的遠景會導致個體無從評量自我效力，阻礙彰權益能感的提昇，個體並對自己的才能感到懷疑，因此在心虛情結的心理作祟下，會表現不願意與人真誠合作的行為，進而導致個體對自我意象實踐信心不足的危機，嚴重影響個體學校組織生活的品質。

再次後現代學校行政倫理強調個體的自主性及異質立場的並行，由於自我利益追求仍然是人性的重要部分，在這樣的氣氛下，容易衍生無功能性的競爭（團隊內與團隊間），原因在於自主的訴求下，當私心一再在互動的過程中發酵，自主會成為強勢者競爭資源的保護傘，進而引發人際間的緊張關係（Roche, 1999），催化個體不願意表現真誠合作的行為，暗中互相較勁的結果，對於學校組織績效實踐明顯不利（Blanke, 1990）。

最後後現代學校行政倫理強調異質立場的並行、個體的自主性及對他人的關懷，雖是質疑權力關係的重要途徑，但在實際運作過程中，容易出現迴避衝突的現象，產生不真誠的互動，進而阻礙分享的決策。由於分享的決策乃個體願意真實表達意見的先決條件，因此衝突的迴避會衍生個體壓抑自我的行為，嚴重影響學校組織成員的生活品質。

由此顯示，後現代學校行政倫理會促進學校組織成員的專業實踐、學校組織變革的成功、學校組織績效的提昇以及學校組織成員生活品質的維護，但是它導致學校組織成員不願與人真誠合作行為，也會阻礙學校組織成員的專業實踐、學校組織變革的推動、學校組織績效的提昇以及學組織成員生活品質的維護，因此後現代學校行政倫理實踐會陷入兩難困境。

四、推卸責任的行為

後現代學校行政倫理強調實體的不明確性，容易產生混沌的運作，而非建立新秩序來服務別人，會產生後現代學校行政倫理的兩難困境（黃乃燧，2000；Fay, 1987）。原因在於就後現代學校行政倫理的訴求而言，它強調溝通的持續進行，但

學校行政溝通意義的本質，會呈現永遠不足的狀態。故學校行政運作若出現問題時，有關該學校行政運作的人員會將意義本質不足的問題，歸咎任何人或所有人，也可以歸咎於互動的不足，而壓迫到學校組織成員的生活品質。例如學校組織成員常抱怨行政人員未能將所要推展的工作溝通清楚，並出現改來改去的事情，因而出現抱怨，並降低配合學校行政運作的意願，實已影響學校組織成員的生活品質。

除此之外，後現代學校行政倫理強調個體的自由選擇，在學校酬賞資源不足條件之下，人們傾向不願意對於自己部門或者法定範圍外，但是對學校組織整體有助益的事情盡心力，而出現推卸責任的行為。事實上，負責任行為的界定，有一重要的向度乃植基於績效的實踐，它是一種具強制性的責任承擔（Harmon, 1996），而後現代學校行政倫理強調個體的自主性，有導致個體不願承擔完整責任之虞，特別它讓個體有忽視績效實踐的空間。因此後現代學校行政倫理實踐，會產生個體不願承擔完整責任之現象，進而阻礙學校組織績效的提昇。

由此顯示，後現代學校行政倫理會促進學校組織成員生活品質的維護及學校組織績效的提昇，但是它導致學校組織成員出現推卸責任的行為，卻也會阻礙學校組織成員生活品質的維護及學校組織績效的提昇，因此後現代學校行政倫理實踐會陷入兩難困境。

伍、解決後現代學校行政倫理兩難困境的策略

後現代學校行政倫理猶如一把刀的兩刃，它既可以提昇學校行政運作的功能性。反之，在此功能性的訴求，也會出現反功能的行為。因此解決對於後現代學校行政倫理的兩難困境，是推廣它的要件，否則後現代學校行政倫理難以獲得共鳴。通常解決後現代學校行政倫理兩難困境的策略，包括展示理解他人的行動（Hodgkinson, 1999）、進行對話（Noddings, 1984）、進行協商、提昇自我效力、運用轉型領導（Leonard, 1999）以及展現愛心（Noddings, 1984）。由於產生後現代學校行政倫理困境皆因個體行為所致，個體包括領導者與被領導者，因此解決後現代學校行政倫理兩難困境的策略，必須含攝領導者與被領導者的作為。茲就

其詳細意涵分述如下：

一、展示理解他人的行動

後現代學校行政倫理的訴求在受到肯定之餘，卻容易產生無反省性的行爲，進而阻礙學校行政問題解決的能力，陷入兩難困境。因此後現代學校行政倫理理想要能夠充份發揮，必須加強個體的反省性行爲。由於後現代學校行政倫理導致個體缺乏反省性行爲的原因，在於個體受到文化風氣限制所致，而無法進行理性的自我澄清盲點，阻礙高層次的自我察覺 (Leithwood, 1999)，因此個體能對自己所處的文化環境進行理性的自我澄清，乃解決後現代學校行政倫理兩難困境的重要途徑。

通常個體具備高層次的自我察覺能力，來自於理解他人的行爲，原因在於它能提昇個體自我意識，以規範後現代學校行政倫理實踐，能夠樹立可行、正確的方向 (Madison, 1990)。所謂理解他人係在爲別人尋找任何的可能性，容易審思自我文化價值之對於他人服務的盲點，以利改善社會關係，來確保學校組織成員專業實踐的進行，以及學校組織變革的成功，進而達到後現代學校行政倫理實踐的理想。基於此，個體必須認知到，以自我置身在文化風氣裡的價值觀，企圖代表其他差異立場價值來發聲，是難以表現反省性的行爲，將不利於學校組織問題的解決。反之，若我們知覺到僅接受一種聲音代表差異的不可能性，並環抱差異的政略，透過多元立場的理解，來提昇個體反省力，作爲與別人進行互動的基礎，將有助於爲學校組織樹立正確的實踐方向，原因在於這樣的歷程會促進「社會植根性」，進而提昇「我們」願意在一起工作的氛圍 (王鳳生, 2000)，會同時促進個體與團體的成長，進而確保學校組織變革的成功 (Bateson, 1997)。例如在學校組織變革推動的過程中，學校行政單位與教學體系存在不同的文化價值，若教師能理解學校行政體系之縱觀全局的立場，則有助於教師修正自己本位立場，進而展現與學校行政人員進行協調的意願，會對於行政單位推動的變革，採取配合的態度，反之，若行政單位能夠理解教師面對教室情境的個殊性，進而提供更彈性的支援系統，則會讓教師感受到變革的意義感，進而激勵他們更努力來執行變革。由此顯示，行政人員或教師展示理解的行動，會提昇其反省性行爲，將可確保學

校組織變革的成功。因此個體展現理解他人的行動，可以避免後現代學校行政倫理的負面效應，進而確保學校組織變革的成功，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。

二、進行對話

後現代學校行政倫理的訴求在受到肯定之餘，因為個體容易產生無限擴大欲望的問題，進而出現「只要我喜歡，沒有什麼不可以」的態度，而表現反專業的行為，使得學校組織的專業身分難以維護，而壓迫到學校行政運作的成果。同時也因為個體欲望的無限擴大，而難以開啓智慧，以持續活化及改善人群關係，來指引正確的學校組織變革方向，進而提昇學校組織變革的成功（Adler, 1997）。對話本諸「相互性」、「緩判」及「尊重」等特質，具有約制個體自戀的功能（Isaacs, 2000），會調節個體自我欲望在合理的範圍，將有助於後現代學校行政倫理的實現。

深入來看，「對話」具有經由分享的互動來創造共同行動意義之意思（Isaacs, 2000），會加強互相理解的行動（行政人員與教師間、教師與教師間），進而促進個體間的共同演化關係，既可維護個體的自主性，而且個體也會受到學校組織的專業身分所規範（Morgan, 1997），因此在後現代學校行政倫理實踐的過程中，個體間對話的進行，可以避免個體出現反專業的行為。申言之，自由的個體所以能夠表現專業行為，乃因為真誠的相互認識（Bernstein, 1983），只要受理解的任何立場是植基於專業理性，自主的個體若能理解該立場，便能受到專業所規範。

事實上，在學校行政歷程中，組織所有人皆脫離專業行為是不可能發生的事，否則所有的師資培育課程便沒有存在的必要性，故個體間對話的進行，具有加強個體自主行動受到專業規範的功能。難怪，Noddings（1984）認為，個體間對話的進行，會促進後現代學校行政倫理理想的實現，原因在於對話會因為個體的價值能夠受到尊重，使人際關係互動趨於愉悅和諧，又因為對話創造的共同行動意義，可以建立有效的教育專業推論架構，來規範自主的個體行為能夠受到教育專業所指引，以利他們表現出專業行為，來促進後現代學校行政倫理的實現。

除此之外，個體間對話的進行，會不斷重建社會關係，省思權力關係的合理性（Costa, 1998），以利規範個體欲望擴張行為，加強社會關係合理性的建立，以

確保學校組織變革的成功 (Lindblom, 1990)。因此個體間進行對話，可以避免後現代學校行政倫理的負面效應，進而確保個體的專業實踐及學校組織變革的成功，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。

三、進行協商

後現代學校行政倫理在受到肯定之餘，它會因為無功能的競爭及衝突的刻意迴避，破壞分享的決策及真誠的互動，而阻礙人際間真誠合作的機會。基於此，進行協商的策略，能夠解決後現代學校行政倫理的兩難困境 (Leonard, 1999)。茲就其詳細意涵敘述如下：

進行協商的策略，強調衝突具有無可避免性，並透過協商整合出一個各方立場皆可以接受的方向。由於協商策略的運用，會排除任何個體或團體全輸的恐懼情緒，將可緩和破壞性的競爭一再發酵，個體或團體也不會刻意迴避衝突，透過分享互動的增加，提昇彼此的信任感，因此它可以增加個體間真誠合作的機會，以利改善個體間的社會關係，來確保個體的專業實踐以及願意為提昇組織績效而努力。Costa (1998) 就認為協商策略的運用，會透過公平對稱的原則來解決衝突，即自我興趣的實踐，必須本諸公平原則與別人進行協調，將有助於分享的互動，進而促進人際間真誠合作的機會，實可避免後現代學校行政倫理的負面效應，進而確保學校組織變革的成功，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。

四、提昇自我效力

後現代學校行政倫理在受到肯定之餘，它會因為個體效力定義的不確定，破壞分享的決策及真誠的互動，而阻礙人際間真誠合作的機會。基於此，提昇自我效力的策略，能夠解決後現代學校行政倫理的兩難困境 (Leonard, 1999)。茲就其詳細意涵敘述如下：

提昇自我效力的策略，強調個體必須有信心曝露自己的缺點，以避免因為個體效力定義不明確性的前提下，讓自己有混水摸魚的機會，而徒增人際間的彼此不信任感，以利增加真誠合作的機會，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。事實上，自我效力乃賦權增能的重要指標，會透過個體願意對自己行動負責任的

態度加以呈現 (Stratt, 1999)。如此歷程將有助於提昇他人對自己的信任感，促進人際間真誠合作的機會，實可避免後現代學校行政倫理的負面效應，進而確保學校組織成員的生活品質，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。例如若學校組織成員自我效力不足，而學校行政體系給予自主空間的結果，當他人發現其對組織的建樹一事無成時，會對其產生不信任感，並讓其覺得難堪，進而壓迫學校組織成員的生活品質。

五、運用轉型領導

後現代學校行政倫理在受到肯定之餘，它會因為時間的限制及無所適從的遠景，破壞分享的決策及真誠的互動，而阻礙人際間真誠合作的機會。基於此，運用轉型領導的策略，能夠解決後現代學校行政倫理的兩難困境 (Leonard, 1999)。茲就其詳細意涵敘述如下：

運用轉型領導的策略，強調透過組織成員自我知識及價值肯定來進行互動，同時並激勵互惠關係的建立探尋共同的遠景。如此歷程可以解決無所適從遠景的問題，來增進人際間的真誠合作，亦可確保學校組織成員的生活品質 (自我意象受到維護)。除此之外，透過轉型領導的運用，可以建立學校組織的核心價值、發展學校組織的計畫及特色，將有助於在時間限制的前提之下，能以共同的遠景為參照架構，使分享的決策是在日常生活的互動中完成，而不是在一次又一次的正式會議中，在有限時間的條件下倉促完成，將有助提昇人際間的互信基礎，以利增加真誠合作的機會，實可避免後現代學校行政倫理的負面效應，進而確保組織成員願意為目標的實現努力不懈，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。

六、展現愛心

後現代學校行政倫理在受到肯定之餘，它會因為意義呈現永遠不足的狀態，而出現個體推卸責任的現象。由於愛心是一種「我對別人負責任」的表現 (Noddings, 1984)，它會促使個體在意別人是否過得更好，而不會在意問題是誰所造成的，因此個體愛心的展現會增加負責任的態度，且使人際間的關係是建立在負責任上 (Noddings, 1984)，將有助於提昇個體在學校組織的生活品質；誰過得不好每個

人都有責任共同承擔其問題。加上負責任是基本的道德向度 (Inbar, 1990)，乃檢測行為是否達到倫理標準的重要原則，後現代學校行政實踐是否具有倫理性，也必須透過它來判定。有鑑於此，個體展現愛心，可以避免個體推卸責任的現象，將有助於後現代學校行政倫理理想的實現。

除此之外，個體展現愛心植基於「我對別人負責」的命題，更會對於處境困難者抱持支持與愛護的態度。而就績效實踐的概念來看，績效的提昇來自於領導者意志的貫徹，但是這樣的意志展現卻容易造成領導者高處不勝寒的窘境 (Blanke, 1993)。只是後現代學校行政倫理強調個體的自由選擇，有時候其責任界定會與領導者出現扞格。基於此，若教師能夠展現愛心，則能體諒領導者必須面對社會環境對其嚴峻的要求，進而抱持愛護及支持性的態度，實可避免後現代學校行政倫理負面效應，以確保教師願意為提昇組織績效而努力不懈，來促進後現代學校行政倫理理想的實現。例如家長聲音對校長辦學方向影響大，但該方向有時候與教師的立場扞格，然而校長辦學成果有對社會行銷的義務，回應家長的聲音是必要的作為，因此教師也應有鉅觀的視野體諒校長的處境，非僅微觀的看到自己的本位立場，來協助校長完成將學校教育成果行銷給社會的目標。

陸、結 論

後現代主義強調後設故事敘述的質疑，會透過不合權力關係的探索，來建構倫理秩序。若將這樣的意涵應用在學校行政，即所謂後現代學校行政倫理。有鑑於此，後現代學校行政倫理重要意涵，包括強調實體的不明確性、異質立場的並行、個體的自主性及對他人的關懷，因為它們皆有檢測不合理權力關係的功能。這樣的學校行政倫理觀，不僅可以回應教育改革的氛圍，也可以回應時代的氛圍，除此之外，它可以增進政治觀點在學校行政的應用，以補充傳統學校行政理論的不足。因此討論後現代學校行政倫理，益形重要。

根據後現代學校行政倫理的重要意涵，後現代學校行政倫理實踐，會促進學校組織成員的專業實踐、促進學校組織的變革、提昇學校組織的績效及維護學校組織成員的生活品質，足可凸顯它對學校組織運作的功能性。

但是後現代學校行政倫理實踐在提昇學校組織功能性的同時，亦會產生某些行爲，來阻礙學校組織成員的專業實踐、學校組織變革的推動、學校組織績效的提昇，以及學校組織成員生活品質的維護。它們包括無反省性、無限擴大欲望、不願真誠合作，以及推卸責任等行爲，會造成後現代學校行政倫理的兩難困境，有必要加以改善。基於此，透過解決後現代學校行政倫理兩難困境的策略，包括展示理解他人的行動、進行對話、進行協商、提昇自我效力、運用轉型領導，以及展現愛心，方能對於後現代學校行政倫理理想的實踐有所助益。

參考文獻

- 王鳳生（2000）。*知識經濟時代*。高雄：宏文。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總諮議報告書摘要*。臺北：作者。
- 高宣揚（1999）。*後現代論*。臺北：五南。
- 黃文三（1999）。後現代主義思想及其對德育的啓示。*教育研究*，7，19-30。
- 黃乃熒（2000）。*後現代教育行政哲學*。臺北：師大書苑。
- 黃乃熒（2001）。學校行政瘋狂行爲實際的探究。*教育研究集刊*，47，215-252。
- 黃乃熒（2002）。析論九年一貫課程領導的途徑及策略。*教育研究*，100，70-85。
- 黃乃熒（2003）。*學校組織變革之意識型態研究—以一所國民中學為例*（國科會專案報告，計畫編號：NSC92-2413-H-003-043）。
- 蘇永明（2002）。*後現代與道德教育*。未出版論文，國立新竹師範學院，新竹。
- Adler, P. S. (1997). An introduction-where we are heading? *Journal of Academic Librarianship*, 23(6), 447-448.
- Bateson, G. (1997). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bauman, Z. (1988). *Culture as praxis*. London: Sage.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Cambridge, MA: Polity.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Begley, P. T. (1999). Forward. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. xi-xiii). New York: State University of New York Press.
- Begley, P. T. (1999). Introduction. In P. T. Begley & P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 1-3). London: Falmer.

- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: Gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge, UK: Polity.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blanke, V. (1990). *Knowledge and administration*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Blanke, V. (1991). *Doctor core in educational administration*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Blanke, V. (1993). *Power*. Unpublished manuscript, Ohio State University.
- Boje, D. M. (2002). *Toward a narrative ethics for modern and postmodern organization science*. Unpublished manuscript.
- Costa, J. D. (1998). *Ethical imperative: Why moral leadership is good business*. New York: Perseus.
- Culler, J. (1989). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. London: Routledge.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duke, D. L. (1999). Envisioning the good organization. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 9-24). New York: State University of New York Press.
- Dunlap, D. M., & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 5-29.
- Earle, J., & Kruse, S. (1999). *Organizational literacy for educators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Easthope, A. (1991). *British post-structuralism since 1968*. New York: Routledge.
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. New York: Cornell University Press.
- Fazzaro, C. J., Walter, J. E., & Mckerrow, K. K. (1993). Education Administration in a postmodern society: Implications for moral practice. In S. J. Maxcy (Ed.), *Postmodern school leadership* (pp. 85-95). London: Praeger.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Foster, W. (1999). Administrative science, the postmodern, and community. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 97-113). New York: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1997). The essential works of Michel Foucault, 1954-1984: Vol. 3. Power (J. D. Faubion Ed. & R. Hurley et al., Trans.). New York: New Press. (Original work published 1994).

- Gadamer, H-G. (1999). *Hermeneutics, religion, and ethics*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harmon, M. (1996). *Paradox and responsibility*. New York: Longman.
- Hekes, J. (1993). *The morality of pluralism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hodgkinson, C. (1999). The will to power. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 139-149). New York: State University of New York Press.
- Housego, I. E. (1993). Leadership as a moral enterprise revisited: The challenge to educational administrators in the 1990s. *The Canadian Administrator*, 32(7), 1-9.
- Hutcheon, L. (1988). A postmodern problematics. In R. Merrill (Ed.), *Ethics/Aesthetics: Post-modern position* (pp. 1-10). Washington, D C: Maiseonneuve.
- Inbar, D. E. (1990). The organizational boundaries of responsibility: An ethical challenge. *Journal of Educational Administration*, 28(1), 24-37.
- Isaacs, W. (2000). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & Protti, R. (1992). Ethical reasoning of educational administrators: Structuring inquiry around the problems of practice. *Journal of Educational Administration*, 30(4), 25-32.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Leithwood, K. (1999). An organizational perspective. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 25-50). New York: State University of New York Press.
- Leonard, P. E. (1999). Inhibitors to collaboration. In P. T. Begley & P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 84-105). London: Falmer.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. New York: Yale University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Lyotard, J.-F. (1988). *The differend: Phrases in dispute*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Madison, G. B. (1990). *The hermeneutics of postmodernity: Figures and themes*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Maxcy, S. J. (1993). Afterword: Postmodern directions in educational leadership. In S. J. Maxcy (Ed.), *Postmodern school leadership* (pp. 151-162). London: Praeger.

- Merill, R. (1988). Forward. In R. Merrill (Ed.), *Ethics/Aesthetics: Post-modern position* (pp. vii-xiii). Washington, D C: Maisonneuve.
- Morgan, G. (1993). *Imaginization: The art of creative management*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Newman, S. (1999). *Philosophy and teacher education: A representation of Donald A. Schon's epistemology of reflective practice*. Brookfield, VT: Ashgate.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Oliver, K. (1993). Introduction: Julia Kristeva's outlaw ethics. In K. Oliver (Ed.), *Ethics, politics and difference in Julia Kristeva's writing* (pp. 1-22). New York: Routledge.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos*. New York: Bantam.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roche, K. (1999). Moral and ethical dilemmas in Catholic school settings. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 255-272). New York: State University of New York Press.
- Rose, J. (1993). Julia Kristeva-Take two. In K. Oliver (Ed.), *Ethics, politics and difference in Julia Kristeva's writing* (pp. 41-61). New York: Routledge.
- Ryan, J. (1999). Beyond the veil: Moral educational administration and inquiry in a post-modern world. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 73-96). New York: State University of New York Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals in action*. New York: Doubleday.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, natural, and open Systems* (3rd ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sheeran, P. (1990). *Ethics in public administration: A philosophical approach*. London: Praeger.
- Stratt, R. J. (1999). Moral dimension of leadership. In P. T. Begley & P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 22-35). London: Falmer.
- Veith, G. E. (1995). Postmodern times: Facing a world of new challenge & opportunities. *Cure*, Sep.-Oct., 1-6.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change*. New York: Norton.

Waugh, P. (1992). Introduction. In P. Waugh (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Wayson, W. (1990). Dysfunctions in the school organization. In W. Wayson (Ed.), *Administration and organization* (pp. 166-175). Columbus, OH: Ohio State University Press.

Willower, D. J. (1999). Values and valuation: A naturalistic inquiry. In P. T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 73-96). New York: State University of New York Press.