

教育改革實踐倫理與教育政策領導

黃乃熒^{*}

摘要

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於挑戰文化的霸權，來重建社會關係，進而驅使他們展現彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，以喚遊戲理性的互動，可以產生正面的效應，但是，礙於人類自我追求自我利益的貪念，容易出現忽略利他舉動的情形，卻有產生負面效應之虞，必須透過有效的教育政策領導途徑，方能確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的品質。根據文獻的討論，本文提出三點結論，包括教育改革實踐倫理（1）必須透過進步的目的來確保遊戲理性的積極效應；（2）宜強化利益成長的巨觀政策領導；（3）宜強化人文昇華的微觀政策領導。隨後，本文提出建議，以增生本文的應用性，包括（1）政府領導人應擴大利害關係人的參與機會、凝聚利害關係人的共同意志及強化利害關係人的獲益貢獻；（2）學校領導人應判讀務實導向的執行範圍、建置成就導向的學習社群。

關鍵詞：教育改革、實踐倫理、遊戲理性、教育政策領導

^{*} 黃乃熒，臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所教授

電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 9 月 5 日；修訂日期：2011 年 10 月 26 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

The Ethics of Praxis of Educational Reforms and Policy Leadership in Education

Nai Ying Whang^{*}

Abstract

Practical ethics of education reform demand so that stakeholders have to challenge cultural hegemony. Such ethics help to reconstruct social relationship facilitating stakeholders' demand for autonomy empowerment, community caring, and evolutionary self-control which, in their turn, would encourage the interaction of rational games in confrontation and competition. Of course, educational reforms would bring out positive and negative effects. To deal with, leadership policy has to ensure more positive effects of the rational games' rationality. Our review points out that practical ethics of educational reforms is needed to facilitate (1) the interaction of rational games through progressive purpose; (2) the interest growth by macro-policy leadership; and (3) the humanized cultivation by micro-policy leadership. It also suggests that: (1) leaders ought to extend more opportunities of participation, to cohere consensus, and to facilitate acquisition and contribution for stakeholders; (2) school leaders ought to be more pragmatical in setting orientation and in building the success of learning community. Only so they would be able to implement education reform effectively.

Keywords: educational reforms, ethics of praxis, games' rationality, policy leadership in education

^{*} Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & the Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University
E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

壹、緒論

教育改革是文化改變的工程 (Fullan, 2001)，而且教育改革理念常由政府召集相關專家規劃出來，乃為了因應社會、經濟、政治、科技的變遷而倡導，必會受意識型態影響 (鄭燕祥，2006)。而教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰 (Freire, 1994)，隨之，藉由社會關係的重建，來強化社會分配的公平性，以此進行道德義務的研究，會喚起遊戲理性互動的積極效應，能提升教育改革的品質 (Guskey, 1986)，但是，此理性互動卻蘊涵著非理性的破壞力，無形之中，將有戕害教育改革品質之虞。據此，探究教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的現象，以提出確保教育改革品質的機制，益形重要 (Trilokekar, 2010)。

事實上，政府委託專家所規劃出來改革方案，常充斥理論的影子，有信守理論而忽略實際面向的暗影，如此一來，有時候比政策溝通失敗還糟糕，乃因為它容易衍生諸多複雜的問題，使得教育改革事倍功半，爰此，教育改革實踐倫理，強調理念落實於實務行動之中 (Hodkinson, 1991)，能強化教育改革的務實性 (Jeffries, 2000)，以促進教育改革的效益 (Brady, 1985)。

進一步來看，教育改革實踐倫理，是重建社會關係的行動方式，以期強化公平的資源分配 (McMorland & Piggot-Irvine, 2000)。然而，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會喚起利益攻防的遊戲理性互動，但是此理性卻蘊涵著非理性的觸媒，容易衍生負面的效應，當出現習焉不察時，更會滋生進取萎縮的行為，來壓制教育改革的動能 (Breuing, 2005)。

爰此，教育改革實踐倫理，能確保利害關係人遊戲理性互動的積極效應，必須強化有效的教育政策領導，包括巨觀領導 (Erikson, Mackuen, & Stimson, 2002) 與微觀領導 (Coburn, 2006) 兩面向，方能促進教育改革的品質，為另一討論的重點。

本文運用文獻的討論，並透過歸納教育改革實踐倫理的意義及特質，然後藉由論述並輔以文獻，探索遊戲理性互動的現象，並推論出確保遊戲理性積極效應的教育政策領導途徑。最後經由研究各項結果的綜合歸納，提出引領性的結論，並導引可茲應用的建議，以利相關人士參酌。

貳、教育改革實踐倫理的意義及其特質

本文首先對教育改革倫理的意義及其特質，加以剖析，以期能作為理解其遊戲理性互動現象的基礎。以下茲就其詳細意涵，分述如下：

一、教育改革實踐倫理的意義

教育改革被定義為教育系統採取新的理念（Daft, 1989），此新理念的落實，端視個體回應權力系統衍生價值觀而定（McLaren, Martin, Farahmandpur, & Jaramillo, 2004），且此價值觀會呈現於個體的認知，即所謂教育改革意識型態，呈現於個體的正面與負面認知（黃乃熒，2005），會決定理念採用的實際狀態，進而影響教育改革的實務（Apple, 1979）。

談論教育改革的思維之後，宜對於實踐倫理意義進行討論，以利了解教育改革實踐倫理的全貌。通常，實踐倫理，係強調對於意識型態所蘊藏權力關係，進行道德義務的研究，旨在強化利益分配合理性的探索，臻使建立更健康的社會關係（Cornwall & Molyneux, 2006）。據此，它強調階級間權力關係偏見的批判（Miller, 2005），驅動社會關係重建的反省歷程（Nielsen, 1990），以期達到公平的分配結果（Evers & Lakomski, 2000），進而促進社會正義的實踐（Renner & Brown, 2006），故其會衍生既得利益者被要求重分配的矛盾現象（Seo & Creed, 2002），必須透過辯證的歷程，來界定道德義務履行的範圍（Jenlink, 2004）。據此，實踐倫理，強調對於意識型態偽裝性的挑戰（Miller, 2005），進而喚起矛盾立場者能進行持續的溝通（Churchman, 1982），來強化教育改革的詩性智慧（Witt, 2006），即否定原有社會關係的不合理，包容異質的立場，以創造關懷合鳴的協調機制（黃乃熒，1999），敦促社會創制形態的變革驅力（Dorward, Kydd, Morrison, & Poulton, 2005），既能激勵建設行為之動機，更能提升合理目的之引領（Bawden & Packham, 1998），將有助於建立優質的工作系統（Jenlink, 2004），促進倫理制度化的行為，以強化教育改革的續航力。

綜觀之，教育改革實踐倫理，強調政府或者管理者規劃的方案，蘊涵不合理的權力關係（Totikidis & Prilleltensky, 2006），必須透過霸權挑戰的歷程，來進行道德義務的研究。一般而言，政策管理者規劃出來的教育改革理念，具有解決教育問題的企圖（Fowler, 2000），但是，利害關係人在採取新理念時，政策管理者規劃的專業理念，不見得能獲得利害關係人的認同，包括家長、教

師、教改團體等等，以致教育改革理念受到抗拒。特別，教師在採取新理念的過程中，必會要求教師脫離舊有文化生活經驗，只是，教師必會累積守舊的文化記憶，教育改革的矛盾於焉產生（Giroux, 1981; Giroux, 1995），將會成為棘手的問題。不過，從另外一個角度來看，矛盾的探索更是判斷教育改革的智慧，將有助於教育改革的穩健推動。有鑑於此，教育改革實踐倫理有一體兩面的效益。

事實上，教育改革實踐倫理是一種行動的方式（Nielsen, 1990），強調利害關係人對於文化霸權的挑戰（Giroux, 1981），以強化解放利益壟斷的行動（Grundy, 1987），實會誘發權力階級的矛盾，卻是喚起追求合理社會關係的動力，以顯揚與維護人性的需求（Freire, 1994），進而引領真理的追求（McLaren et al., 2004），來提升教育改革的務實性（Hodkinson, 1996；Thomas & Schubert, 1997），藉以形塑道德動機，並履行道德義務。

綜合上述的討論，教育改革實踐倫理的意義，係指在教育改革的歷程中，為避免意識型態的偏見，領導人會激勵利害關係人的批判行動，藉以重建社會的關係，反省虛妄的意識型態，來提升人們的生活條件，促進教育改革的務實性，進而界定道德的義務，來形塑倫理信念，並促進道德責任的履行。

二、教育改革實踐倫理的特質

教育改革實踐倫理的意義，強調社會關係的重建，審視文化霸權的偏見，且必須本於利害關係人的觀點（Ford, 2005），強化權力控制的解放、社會正義的實踐、文化迷思的啟蒙，且其特質可以經由行動方式加以討論（Nielsen, 1990），包括彰權益能（Renner & Brown, 2006）、社群關懷（Freire, 1985）及自我控制（Hodkinson, 1996）等行動。以下茲就其詳細意涵，分述如下：

（一）彰權益能的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化的重建歷程，來強化社會資本的重新分配。然而，政府專業的方案規劃及教師的執行，容易出現文化霸權的效應，加上教育改革必須跳脫教育專業與文化經驗的束縛，進而衍生利害關係人的矛盾，激勵重建社會關係的呼聲，強化權力枷鎖的解放，以促進社會正義的實踐，藉以重新定位教育改革的方向，並強化策略運用的務實性，隨之，探索執行文化經驗的陳腐，或避免理想化的倡議，來架構人們的社會意識，以揭露不對稱的利益關係，將會喚起彰權益能的行動（Renner & Brown, 2006），以解放權力的壓抑，並喚起利害關係人改變的意識。例如，政府召集

教育專家，進行十二年國民教育的規劃，其中方向之一，是特色學校的規劃，並設定一定的招生比率，若能夠實踐倫理的話，則會解放既存文化經驗的禁錮，來破除傳統明星高中的教育迷思，並避免一般社區高中的自我設限，會驅使利害關係人的彰權益能行動，提升權力分配的合理性，期能促進教育改革的品質。

（二）社群關懷的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化壓抑的解放，因為文化蘊涵者權力不對稱性的迷思，以致他們會受制於現存文化的規範，故解放文化意識型態的枷鎖，能促進社會正義的實踐，有助於察覺教師脫離舊有文化經驗的無助，來避免其產生過大的焦慮感（McKenzie & Scheurich, 2004）。據此，教育改革實踐倫理，會透過不合理社會關係的重建，強化社群網絡的建立，關懷教師執行的無助感，深化教師情感世界的理解，為改革推動者與執行者之間搭起緊密聯結的關係（Freire, 1985），以增進教師的幸福感，喚起他們變革執行的意志（Totikidis & Prilleltensky, 2006）。例如，高中課程改革時，增加「公民與社會」這一個科目，若強調實踐倫理的話，則會強化社群關懷的行動，能建立合理取得教師證的策略，以增進政策管理者與教師的互信基礎，將有助於提升教師的變革執行動機。

（三）自我控制的行動

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會衍生政策推動者與執行者、或執行者新生活要求與舊經驗維護矛盾管理的需求，隨之，會激勵變革推動者與執行者的自我控制行動，來增進文化霸權（含政府規劃方向及已存文化經驗）的審視，強化矛盾的圓融探索（Freire, 1994）及開放的社會互動（Renner & Brown, 2006），據以促進矛盾的管理，以喚起自我控制的行動（Lather, 1998），以促進演化的變革歷程，來催化學校制度性的創新，來敦促教育改革理念的落實（Seo & Creed, 2002）。因此，教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人互惠關係的探索，以強化衝突的妥協以及社會關係的發展，催化他們的自我控制行動（Hodkinson, 1996），來審視教育改革問題的合理診斷。例如，高職課程改革時，學科召集人曾與教師會產生歧見及矛盾，但是經由持續的溝通，終究能夠尋找出互相可接受的方案，會呈現自我控制的行動，以促進社會關係的發展，對於教育改革是有所助益。

綜合言之，教育改革實踐倫理的特質，強調彰權益能、社群關懷與自我控制的行動，據以進行道德義務的研究。

參、教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的積極效應

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，隨之，因挑戰的歷程，會喚起遊戲的互動（Solomon, 1999），加上遊戲具再創新的交流特質（Swedberg, 2001），實與教育改革息息相關（Herbig, 1991），特別，遊戲理性具備有智慧判斷的作用，具有確保教育改革效益的作用（Solomon, 1999）。爰此，探索教育改革實踐倫理之遊戲理性互動的現象，益形重要。

然而，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，會喚起遊戲理性的互動，惟此理性，強調個體利益有最大化的追求（Sell, Chen, & Johansson, 2002），來維護受剝奪的聲音，以強化社會的公平性，只是，應運而生的殘酷競爭關係，容易淪為鬥爭的內耗（Thomas & Schubert, 1997）、或產生悲愴的情緒（黃乃熒，2005），據以作為社會關係改變的途徑（McLaren et al., 2004），因此，在遊戲理性中蘊藏非理性的破壞力（Abel & Sementelli, 2005），將有戕害教育改革品質之虞（Solomon, 1999）。據此，教育改革實踐倫理喚起遊戲理性的互動，必須強化矛盾的管理，並驅使利害關係人能為其負起責任（Herbig, 1991）。申言之，理性意指正確的事物，著重利害關係人目的的建設性（Solomon, 1999），反之，它不著重策略的運用，以避免謀略的爾虞我詐舉動，方能深化人們的建設性關係，來促進教育改革的品質（Hodgson, 2011）。據此，教育改革實踐倫理遊戲理性互動的積極效應，包括超越的意志（Boyce, 1995）、整合的意圖（Burstein, 2006）及雋永的展望（Freire, 1994）。以下茲就其詳細的意涵，分述如下：

（一）超越的意志

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的彰權益能行動，若強化超越的意志，會提升自我意識（Renner & Brown, 2006），催化相互質詢的交流（Tischio, 2003），隨之，遊戲理性能調合自我利益與公共利益的實踐，既有唾棄陳腐文化的規範，也能反省既存文化的規範（Boyce, 1995），以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，高職課程改革強調實踐倫理，在目的上能驅使教師強化自我察覺力，以催化超越現狀的行為格局，則能提升教師參與教育改革的意願。

此外，教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的社群關懷行動，若能強化超越的意志，會促進社會正義的實踐，會化解弱勢者的受壓迫情結，驅使

其進行批判時，不致充斥醜化情緒的墨守成規舉動（Vizzard, 1995），將有助於他們在追求利益時，能夠調節自我予取予求的態度（McLaren & Jaramillo, 2002），以利有效化解利益分配的爭議（Breuing, 2005），更不致出現他人調適傷害的瑕疵（Seo & Creed, 2002），以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，教育改革的過程中，政府能展現超越理想面的意志，則考慮教師因教育改革帶來的額外沉重負擔（Fullan, 2001），將有助於滋生遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會強化利害關係人的自我控制行動，若能強化超越的意志，會催化互相質詢的歷程（Foucault, 2000），喚起教育改革的驅力，但是，由於政策管理階層的權威需求感較高（Blanke, 1993），當其面對質疑的時候、甚至出現刺耳的聲音，能放下尊嚴的受損，不致引發政策管理者打壓的舉動，以維護弱勢者的權力感（Foucault, 2000），或政策管理者也不致誇大效果，來疏導反彈的聲浪（Fullan, 2001），扎根彼此的互信基礎，進而喚起人們願意為公共利益讓利的情況（May, 1994），以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理，若利害關係人具有超越的意志，會強化陳腐文化的探索、健康調節利益的心境、放下刺耳質疑的聲浪，以此來進行道德義務的研究，則其能成為戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

（二）整合的意圖

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人的彰權益能行動，能激勵改革推動者及執行者的潛能（Prasad & Caproni, 1997），若能提升整合的意圖，強化教育改革問題的診斷力，將有助於喚起異質立場的凝聚效力（Lather, 1998），以利創造集體的機會，作為保障個人利益的機制（Boyce, 1995），但是，如此賦權的歷程，卻會驅使他們關注於所失去的利益，而疏忽了可能獲益的評估（Abel & Sementelli, 2005），隨之，衍生彼此傷害的舉動（Boyce, 1995）。爰此，利害關係人能強化整合的意圖，來促進協調的效力，能催化願意再一次分配的動機（Seo & Creed, 2002），以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性的積極效應。例如，高職課程改革實踐倫理，強調教師的自主，會建立回饋系統，以增進協調整合的目的，將有助於政策管理者與執行者鴻溝的化解（Adorno, 1991）。

此外，教育改革實踐倫理，會促進利害關係人的社群關懷行動，若能強化整合的意圖，會催化他人利益保障的思維，以利進行問題的診斷（Erkson,

et al., 2002), 並能促進矛盾的解決 (Lindblom, 1990), 進而提升他們的凝聚力 (Ferrell & Krugmann, 1978), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如, 教育改革實踐倫理, 能透過公聽會來建立支持性的社群, 將有助於達成整合的目的, 俾利教育改革的進行。

最後, 教育改革實踐倫理, 強調利害關係人的自我控制行動, 若強化整合的意圖, 會戮力於共同意義的探索, 促進務實性的問題診斷 (Lindblom & Cohen, 1979), 以催化相互調適的漸進歷程 (Lindblom, 1959), 來規範自我利益的無限擴張, 據以避免價值選擇的偏態 (Ricouer, 1986), 進而創造建設性的溝通張力 (Fernandez & Rainey, 2006), 來強化教育發展的責任承擔意願 (Grundy, 1987), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如, 教育改革實踐倫理, 強調教師的專業共聚效應, 有保障教師工作利益的作用, 但是, 如此一來, 將會以此強加很多工作負擔, 因而, 常會有教師出現維護權利、忽略義務的呼聲, 若有整合的意圖, 則會避免政策管理者與教師的疏離關係, 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之, 教育改革實踐倫理落實的過程中, 利害關係人能夠強化整合的意圖, 會聚焦於問題的診斷、再分配的探索、凝聚力的喚起、責任承擔的昇華, 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應, 來促進教育改革的品質。

(三) 雋永的展望

教育改革實踐倫理, 會促進利害關係人的彰權益能行動, 強調自主的發聲, 會強化角色的轉變 (Rodriguez, Zozakiewicz, & Yerrick, 2005), 若能喚起雋永的展望, 會促進自律導引的利益合理察覺歷程, 將有助於未來導向的溝通交流, 驅使政策管理者與執行者的心態更為前瞻性, 隨之, 藉由個人利益保障與慈善志業履行的融合, 能強化他們致力於長遠性的發展 (Fullan, 2001), 以此進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

此外, 教育改革實踐倫理, 會激勵利害關係人的社群關懷行動, 來促進弱勢者生活條件的改善, 若能喚起雋永的展望, 以扎根人性化的文化創新 (Cameron, Walsh, Stavenhagen-Helgren, & Korbitz, 2002), 既能驅使個人利益的維護, 也能保障弱勢者的權益, 來催化多元豐富的變革布局 (Prasad & Caproni, 1997), 以激發健康的教育文化轉化歷程 (Giroux, 1999; Sarason, 1991), 以此來進行道德義務的研究, 則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

例如，高中課程改革實踐倫理，能激勵社群關懷的行動，進而建置了學科中心，來協助教師專業的成長，據以提供情感的支持，進而降低教師的焦慮感，且增進其課程發展的動力，會喚起教師的雋永展望，以此進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會催化利害關係人的自我控制行動，強化矛盾的辯證歷程，重視溝通的持續進行（Morcol, 2005），若能喚起雋永的展望，意味無止境質疑的舉動，會脫離極力捍衛自我立場的僵化，以避免公共意見的壟斷（Burstein, 2006），進而戮力於公平正義的實踐布局（Ventriss, 2004; Ventriss, 2005），藉以催化利害關係人共同意志的探究，以此來進行道德義務的研究，則其能成為遊戲理性互動的積極效應。例如，教育改革實踐倫理，會回應利害關係人的大聲呼籲，若能喚起雋永的展望，則會避免會吵的人有糖吃的現象，降低公共意見有受某些團體壟斷的機會（Nielsen, 2000），進而增進有所為的變革動機（Boyce, 1995），以此進行道德義務的研究，會促進教育改革進行。

綜合言之，教育改革實踐倫理，若能喚起利害關係人的雋永展望，則能著力長遠性的發展、扎根人文導向的創新、布局公平正義的實踐，以此來進行道德義務的研究，則其可成為遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

肆、教育改革實踐倫理確保遊戲理性積極效應的政策領導途徑

教育改革實踐倫理，會激勵利害關係人對於文化霸權的挑戰，並透過彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，以重建不合理的文化關係，來喚起遊戲的互動，但是，理性中因為自我利益再分配的要求，蘊藏著非理性的酵素，有必要加以關注。而教育政策領導，係指領導者能引領利害關係人朝向教育發展的動機，來強化團體動力（James, 2004），能確保遊戲理性互動的積極效應，以提升教育改革的品質。據此，教育改革實踐倫理中，有效教育政策領導的討論，益形重要，而且可以從推動的巨觀面向及執行的微觀面向，加以探索。茲分別就其詳細意涵分述如下：

一、教育改革實踐倫理確保遊戲理性互動積極效應的巨觀政策領導途徑

教育改革實踐倫理的落實過程中，為了催化遊戲理性互動積極效應，必

須強化有效的巨觀教育政策領導途徑，可包括希望的傳述（Freire, 1994）、機靈的決策（Freire, 1985）及對話的交流（Freire, 1994）。茲就其詳細意涵分述如下：

（一）希望的傳述

教育改革實踐倫理，會強化社會關係的重建，但是在此同時，弱勢者，特別是執行者（或教師），每發出一次聲音，容易再一次受到醜化，進而出現持續受懲罰的認知（Foucault, 2000），隨之，他們戮力於文化霸權挑戰的時候，容易產生相對地剝奪感，進而衍生悲愴抗議的情緒。據此，教育政策領導者應傳述希望的價值，以勾勒美麗的梦想，並驅使希望喚起人們的整合意圖，強化他們彼此支持的動力，以利對未來抱持積極的期望，並引領執行者找到尊嚴的定位（Freire, 1994），喚起他們為公共利益奉獻的心態，來緩和悲愴性的挑戰，並顧及政策管理階級的處境，以利化解階級的矛盾，藉由凝聚的效力（Williams, 1988），喚起整合的意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，政府提出十二年國民教育政策，應強化教育資源重分配的策略建置，進而勾勒希望的未來，強化利害關係人的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，會強化對於弱勢者支持的力量，但是卻容易驅動追求更多利益的貪念，或充斥選擇性的認知，會極力集結特定人士，以壟斷公共意見，進而戕害教育改革的效益。據此，教育政策領導者應傳述希望的價值，致使弱勢者不會過於焦慮（Ferrell & Krugmann, 1978），而產生不信任政策管理者的狀況，容易喚起利害關係人的整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育改革實踐倫理，會營造自我演化的系統，但卻會衍生不確定性的實體，常須透過科學的權威，來建立內部的申訴仲裁系統，益形重要（Nielsen, 2000）。但是，研究程序不容易完備，以致資訊難以獲得人們的重視（Long, 1996），或者證據無法提供服務人們的保證（Belfield & Levin, 2005）。據此，教育政策領導能傳述希望的價值，可當作科學證據的輔助作用，臻使科學證據更具說服力，以強化利害關係人的超越意志、整合的意圖與雋永的展望，能確保遊戲理性的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，教育政策領導能傳述希望的價值，會壓縮相對剝奪感、抑制掠奪貪念、緩和證據公信危機，以強化利害關係人超越的意志、整合的意圖、雋永的展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的品質。

（二）機靈的決策

教育改革實踐倫理，會激勵發出刺耳的聲音，卻有擴大管理者與執行者疏離關係之虞，甚至出現選擇性認知的決策行為，臻使尊嚴相互貶抑的狀況。據此，教育政策領導能深化機靈的決策（Freire, 1985），極力維護他人的尊嚴（McLaren & Jaramillo, 2002）與利益（Trilokekar, 2010），會喚起自我察覺的熱忱（Mills, 1997），將有助於提升社會關係的承諾，來化解認知的歧見（Bailey, Matejka, & Steiner 1978），提升整合的意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應，以提升教育改革的品質。茲就其詳細原因分述如下：

首先，教育政策領導能強化機靈的決策，會透過語言邏輯的創新，來探索可管理歧見的意義（Mills, 1997），以利喚起利害關係人協商的意願（Stovall, 2004），並激勵相互調適的歷程，提升共同意志的探索（Lindblom & Cohen, 1959），可促進利害關係人的協商機制，會喚起整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。例如，在高職課程改革中，出現一般科目及專業科目的價值矛盾，會衍生兩類利害關係群體的彼此不信任，若教育政策領導能強化機靈的決策，則可以用一般科目之輔助專門科目學習的意義，會促進利害關係人對於課程發展的協調意圖，以確保遊戲理性互動的積極效應。

其次，教育政策領導能強化機靈的決策，會著重詮釋性的互動（Bertens, 1995），將有助於正確審視弱勢者的處境，當喚起宰制的批判時，也能同時為該批判進行解構，強化道德性的自我批判（Pangle, 1992），以增進質問的合理性，激發共同意志的創制，以啟迪前瞻的視野（Lather, 1998），確立教育發展方向的正确性（Normore, 2004），能喚起利害關係人的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

最後，教育政策領導能強化機靈的決策，會激勵發聲的意願（Breuing, 2005），以揭露不公平的分配，並關注此聲音背後動機的不純正，能透明引領他們重視教育的發展，能喚起利害關係人的雋永展望，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，在課程改革過程中，教科書一綱多本或一綱一本的爭議，若能廣泛瞭解家長的意見，並能提出提升學生問題解決能力的政策說明，且澄清技術層面能為政策帶來的穩定性，不致讓人陷入極大的焦慮感，可以喚起利害關係人的雋永展望，以利確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，教育政策領導能激化機靈的決策，增強協商的作用、激勵道德性的自我批判、引領教育發展的關注，能強化利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，可以確保遊戲理性互動的

積極效應，以促進教育改革的品質。

（三）對話的交流

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，就政策管理者所規劃出來的理念而言，它會提示某種文化價值；就教師身為執行者而言，它會濡化某種文化經驗。據此，教育政策領導能喚起對話的交流（Freire, 1994），進而增強矛盾的管理（Tischio, 2003），將能喚起利害關係人的超越熱忱、整合效力、前瞻洞察，以確保遊戲理性互動的積極效應。茲就其詳細原因分述如下：

教育政策領導能喚起對話的交流，會著重歷史條件的評估，並強化受壓迫者對於實體認知層次的理解（Freire, 1994），藉以專注於特別文化脈絡的回應（McKenzie & Scheurich, 2004），重視不同價值實用性與否的判讀（Nielsen, 1990），以界定領導的責任，將有助於提升服務學生的真誠性（Jenlink, 2004），藉以增強利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，以確保遊戲理性互動的積極效應。例如，教育政策領導能喚起對話的交流，會敏銳地回應考試領導教學的改革脈絡，俾利理解家長對於選修科目的負面認知，將有助於增進多元選修條件之配套措施的評估與規劃，敦促家長觀念的改變，驅使家長在維護自我利益的同時，發出更多理性的聲音，間接推升教師的認同，以喚起他們整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育政策領導能喚起對話的交流，容易激勵集體改變的歷程（Freire, 1994），其所帶來的效益至少有三：1. 集體的改變建立在所有利害關係人皆有改變的可能性，藉由相互成長的發展驅力（Bateson, 1997），透過異質的辯證，開拓前瞻的視野，喚起雋永的展望；2. 集體的改變意味不會有任何利害關係人絕對鞏固自我立場，故容易透過他人立場啟示迷思，藉以察覺自私的行為，進而提點自我利益追求時，也能有所節制（黃乃熒, 2001），來促進整合的效力；3. 集體的改變會激勵意見的持續回饋，進而催化美感昇華的互動（Jenlink, 2004），藉以提升教師執行改革的意願（Normore, 2004）與承諾（Warren, 2004），激勵超越的意志。故教育領導喚起對話的交流，會激化集體改變的行動，能開拓利害關係人的前瞻視野、整合效力、超越動力，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理的落實過程中，教育政策領導能喚起對話的交流，會激勵集體改變的歷程，以提升服務學生的真誠性，會強化利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促

進教育改革的品質。

二、教育改革實踐倫理確保遊戲理性積極效應的微觀政策領導途徑

教育改革實踐倫理落實的過程中，為了催化遊戲理性互動積極效應，必須強化有效的微觀教育政策領導途徑，可包括成就的傳述（Staratt, 1991）、權變的決策（Kruse, 2001）及學習的交流（Coburn, 2006）。茲就其詳細意涵分述如下：

（一）成就的傳述

教育改革實踐倫理，強調學校文化現實的探索，來重建不合理的關係，以期落實教育改革的執行（Freire, 1985），據此，教育政策領導必須能傳述成就的價值，以提升學校成員的成就感，促進其超越自我的意志、強化團隊整合的意圖，促進教師投入教育改革的意願（Furney, Hasazi, Clark / Keefe, & Hartnett, 2003），以喚起學校成員的雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，強調重建的進步企圖，惟教育政策領導階層與執行階層，對於進步有不同的詮釋，導致協調整合的困難，也會增升教師焦慮感（Lithwood & Louis, 1998），無形之中，會出現阻礙進步的力量（Coburn, 2006）。據此，教育政策領導能夠傳述成就的價值，會提出效益的證據，以提升教師執行改革的信心（Sobeck, 2003），不致在疑慮之中，出現不知所措的壓力，會喚起學校成員的整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導能傳述成就的價值，會催化學校成員投入改革的熱情，並提出能成就效益的證據，會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的執行力。

（二）權變的決策

教育改革實踐倫理，會賦予學校層級更大的責任（Riddell, 1998），進而強化學校情境評估的敏銳判斷力（Kruse, 2001），藉以提升教師的適應力（Hackmann & Oldman, 1980），並深化彈性的面向經營（Furney et al., 2003）。據此，教育政策領導能強化權變的決策，能顧及學校成員執行的現實，容易喚起學校成員的意義行動，並不會出現受壓抑的剝奪感（Hargreaves, 2003），將有助於促進他們的服務動力，並避免冷漠疏離的關係，同時學校成員能獲的更多行政與社區的支持，以確保學校成員執行改革的士氣，並昇華不畏險阻的勇氣，會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於文化霸權的挑戰，而且學校校長，既是挑戰者，也是被挑戰者，故其容易為自己尋找有利的藉口，使得校長與教師互信基礎因而薄弱，並為滿足政府政策管理者的主張，剝奪教師的立場，或另一種狀況，亦即會在家長壓力之下，校長會對於政策管理者陽奉陰違的舉動，致使校長與教師雙雙尊嚴皆受損的狀況下，政策執行內容變質（Ostlund, 1978）。據此，教育政策領導能強化權變的決策，會努力回應學校成員執行的困難，也會極力避免他們的自我設限，會促進校長與學校成員整合的意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導能強化權變的決策，容易推升校長與學校成員彼此的信任感，增進他們的整合意圖，來確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的執行力。

（三）學習的交流

教育改革實踐倫理，會強化學校成員的成長動能，以提升問題解決的能力，擴大他們的雋永展望。據此，教育政策領導能強化學習的交流，會深化團隊的經營，促進前瞻的策略規劃，以催化學校成員合作的氛圍，來激勵文化的創新（Honig, 1998），會喚起他們的超越意志、整合意圖、雋永展望，能確保遊戲理性互動的積極效應。

此外，教育改革實踐倫理，會強化辯證的歷程，來促進學校成員的專業合作，以期他們能獲得充分的支援（Kruse, 2001），提升教育改革的動機，促進教育改革的執行力。據此，教育政策領導強化學習的交流，會提升學校成員群策群力的士氣（Bellah, Madsen, Sullivan, Swidle, & Tipton, 1985），以利確立他們的專業地位，並在其專業高標的自我期許之下，會喚起超越困境的意志，隨之，學校成員的專業意見受到尊重，進而提升整合的效力。爰此，教育政策領導能強化學習的交流，可促進學校成員的超越意志、整合意圖，能確保遊戲理性互動的積極效應。

綜合言之，教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀教育政策領導強化學習的交流，會提升學校成員群策群力的氛圍，並建立政策的支持網絡，促使他們能獲得充分的支援，以提升其執行的適應力與凝聚力，並喚起教育發展的使命感，以啟迪雋永的展望，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的執行力。

伍、結論與建議

教育改革實踐倫理，強調利害關係人對於政府方案規劃或學校文化霸權的挑戰，會衍生彰權益能、社群關懷、自我控制的行動，據以進行道德義務的研究，會喚起遊戲理性的互動，然而，此理性會激勵自我利益追求的行為，有忽略利他導向的實踐之虞，容易衍生非理性利益攻防的舉動，進而產生負面的效應。爰此，在教育改革實踐倫理落實的過程中，必須透過有效的教育政策領導途徑，包括巨觀與微觀兩面向，來確保遊戲理性互動的積極效應，以促進教育改革的品質。

一、結論

本文經由文獻的討論，提出下列幾點結論，以供相關人士參考。以下分別茲就本文結論，分述如下：

（一）教育改革實踐倫理必須強化進步的目的，來確保遊戲理性互動的積極效應

教育改革實踐倫理，能喚起利害關係人的超越意志、整合意圖、雋永展望，隨之，超越能催生創新、整合能催生動能、雋永能催生發展，都蘊涵著進步的目的，以此來進行道德義務的研究，能確保遊戲理性互動的積極效應，來促進教育改革的動力。故教育改革實踐倫理必須強化進步的目的，確保遊戲理性互動的積極效應。

（二）教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化利益成長的巨觀政策領導

教育改革實踐倫理落實的過程中，巨觀的教育政策領導（特別指政府推動層次），能強化希望的傳述、機靈的決策及對話的交流，會喚起利害關係人的超越熱忱、協調整合、前瞻見識，能強化個體利益的成長，並促進組織利益的成長，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的品質。故教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化個體利益成長與組織利益成長的巨觀政策領導。

（三）教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化人文昇華的微觀政策領導

教育改革實踐倫理落實的過程中，微觀的教育政策領導（特別指學校執行層次），能強化成就的傳述、權變的決策、學習的交流，會喚起學校成員的

超越意志，以審視文化經驗中權力的偏見；整合意圖，以強化異質立場尊重的凝聚力；雋永展望，以擴大教育服務的願景力，能維護人性的尊嚴，顯揚人性的光輝，扎根人性的貢獻，以促進人文昇華的文化建設，能確保遊戲理性互動的積極效應，來提升教育改革的執行力。故教育改革實踐倫理確保遊戲理性的積極效應，宜強化人文昇華的微觀政策領導。

二、建議

本文根據研究結論，分別對於政府、學校領導人提出建議，以強化本文的應用性。茲分別建議如下：

（一）對於政府領導人的建議

教育改革會由政府結合專家加以推動，故實踐倫理的作用必須率先由政府領導人扮演正確的角色，可以包括中央政府、地方政府或政策推動專業代理人等等，加以落實。以下分別對於政府領導人的建議，分述如下：

1. 應擴大利害關係人的參與機會

政府推動教育改革，必須喚起利害關係人的進步意圖，強化他們追求教育發展的動機。據此，政府領導人必須擴大利害關係人參與決策的機會，舉凡專業規劃、決策過程、公聽會等等，都應廣納各類利害關係人的參與決策機會，不厭其煩地一次又一次的邀約各類人士參與，並正視他們的聲音，隨之，透過論述以啟蒙利害關係的思維慣性，並冷靜聆聽利害關係人的焦慮情緒，以促進教育決策的機靈性，重新審視教育改革方向與內容的合宜性，提升利害關係人變革的意願，強化人們追求進步的意圖，增升遊戲理性的創新契機，催化教育改革實踐倫理的正面效應。

2. 應凝聚利害關係人的共同意志

政府推動教育改革，必須面對利害關係人的挑戰，並接受各式各樣聲音的批判，此時，政府領導人應極力避免任何強勢的作為，或者提出似是而非的說帖，徒增利害關係人的忿怒與無奈，致使他們做出極端對抗的舉動。因此，政府領導人，應強化漸進的決策歷程，凝聚利害關係人的共同意志，並激勵人們增加妥協意願的協商歷程，以及進行個體成長與組織發展的評估，進而務實地布局改革的策略，敦促利害關係人能抱持希望的動機，確立其交流對話的熱情，驅使遊戲理性能喚起人們在利益攻防中，不致放棄進步的追求，以催化教育改革實踐倫理的正面效應，提升教育改革的品質維護。

3. 應強化利害關係人的獲益貢獻

政府推動教育改革，必須強化利益成長的教育政策領導。據此，政府領導人必須滿足利害關係人的訴求，隨之，創造足以滿足他們的政策制定歷程，並將其當作重要的領導知識，進而將此知識融入政策的內容，同時，領導人對於執行體系，也必須挹注充裕的資源，並提供執行者吸取知識的管道，以及深化他們的培訓，以利執行者能享受知識成長帶來的喜悅，來保障他們的生活品質，並確立他們的信心，隨之，提出改革足以促進教育發展的證據，以取得利害關係人的信任，推升他們參與教育改革的意義感，驅使遊戲理性能喚起擴大貢獻動能的行動，以催化實踐倫理的正面效應，促進教育改革成功的機會。

（二）對學校領導人的建議

教育改革會由學校成員，特別教師，扮演執行的角色，故其實踐倫理的落實，必須仰賴學校領導人的有效作為，可以包括校長、行政人員或教師等等，方能確保教育改革的成效。以下分別對於學校領導人的建議，分述如下：

1. 應判讀務實導向的執行範圍

教育改革的落實，必須仰賴學校層級的執行，故學校領導人必須扮演有效引領教師的角色。據此，學校領導人必須激勵學校成員的學習判讀，務實選擇有利於學校組織發展的教育改革範圍，並關注學校成員的工作負荷與分配，營造教育改革的人文氛圍，隨之進行周詳的準備，並先行執行之，然後逐步擴充到學校各個面向的經營，進而累積與擴大教育改革執行的動力，驅使遊戲理性能朝向進步演進，以推升教育發展的續航力，催化實踐倫理的正面效應，增進教育改革落實的機會。

2. 應建置成就導向的學習社群

教育改革的落實，必須維護學校成員的利益，並驅使他們對於學校組織產生具體的貢獻力。據此，學校領導人必須建立專業學習社群，包括學科跨領域的合作、學科內的合作、行政與教師的合作等學習歷程，以強化決策的機靈性，促進教育改革理念的回應，隨之評估學校各面向革新的機會，據以建置符合學校各種情境需求的多樣策略，並預判可以呈現的具體成果，引領確保個體與組織獲益的信心，進而累積學校成員的成就感，增生遊戲理性能融合個人利益與組織進步，催化個人自我實現的服務力，擴大他們對於學校發展的貢獻，並評估個體利益維護與貢獻對於教育改革的助益，進而蒐集學校組織進步的證據，能累積個體的成就感，將有助於驅動遊戲理性能深化公共利益追求的調節歷程，可以催化實踐倫理的正面效應，推升教育改革的成功。

參考文獻

- 黃乃熒 (1999)。後現代教育行政哲學。臺北市：師大書苑。〔 Whang, N. Y. (2001). *Postmodern philosophy in educational administration*. Taipei: Shita. 〕
- 黃乃熒 (2001)。學校行政瘋狂行為之研究——以一所國民中學為例。教育研究集刊，47，215-252。〔 Whang, N. Y. (2001). The study of the behavior of madness in school administration-An example of a Junior High School. *The Bulletin of Educational Research*, 47, 215-252. 〕
- 黃乃熒 (2005)。學校組織變革之意識型態研究——以一所國民中學為例。師大學報 (教育類)，50 (1)，101-121。〔 Whang, N. Y. (2005). The Study of ideology of school change-An example of a junior high school. *Journal of research in Education Science* 50(1), 101-121. 〕
- 鄭燕祥 (2006)。國際教師培訓改革：趨勢與模式轉變。首屆中國教師培訓論壇演講稿。北京：北京師範大學。〔 Jheng, Y. S. (2006). *Reform of International Teacher Education: Change of trend and model*. Paper presented from the first symposium on teacher education in China. Beijing: Beijing Normal University. 〕
- Abel, C. F., & Sementelli, A. J. (2005). Evolutionary critical theory, metaphor, and organizational change. *The Journal of Management Development*, 24(5), 443-458.
- Amatea, E. S., Behar-Horenstein, L. S., & Sherrard, P. A. D. (1996). Creating school change: Discovering a choice of lenses for the school administrator. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 49-64.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Adorno, T. W. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. New York, NY: Routledge.
- Bailey, R. W., Matejka, L., & Steiner, P. (1978). *The sign: Semiotics around the world*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Bateson, G. (1997). *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Ballantine.
- Bawden, R. J., & Packham, R. G. (1998). Systemic praxis in the education of the agricultural systems practitioner. *Systems Research and Behavior Science*, 15, 403-412.
- Belfield, C., & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology

- Trumps evidence. *American Journal of Education*, 111(4), 548-567.
- Bellah, R. M., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidle, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American Life*. New York, NY: Perennial Library.
- Bertens, H. (1995). *The idea of postmodern: A history*. New York, NY: Routledge.
- Blanke, V. (1993). *Power. Unpublished Manuscript*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Boyce, M. E. (1995). Solidarity and praxis: Being a change agent in a university setting. *Journal of Organizational Change Management*, 8(6), 58-67.
- Brady, F. N. (1985). A defense of utilitarian policy processes in corporate and public management. *Journal of Business Ethics*, 4(1), 23-30.
- Breuing, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *The Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-121.
- Burstein, P. (2006). Why estimate of the impact of public opinion on public Policy are too high: Empirical and theoretical implications. *Social Forces*, 84(4), 273-289.
- Cameron, J., Walsh, P., Stavenhagen-Helgren, T., & Korbitz, B. (2002). Assessment as critical praxis: A community college experience. *Teaching Sociology*, 30(4), 414-429.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover micro-processes of policy implementation. *American Research Journal*, 43(3), 343-379.
- Churchman, W. C. (1982). *Thought and wisdom*. Salinas, CA: Intersystems.
- Cornwall, A., & Molyneux, M. (2006). The politics of right-dilemmas for feminist praxis: An introduction. *Third World Quarterly*, 27(7), 1175-1191.
- Daft, R. L. (1989). *Organization theory and design* (3rd). New York, NY: West Publishing Company.
- Dorward, A., Kydd, J., Morrison, J., & Poulton, C. (2005). Institution, Markets and economic coordination: Linking development policy to theory and praxis. *Development and Change*, 36(1), 1-25.
- Erikson, R. S., Mackuen, M. B., & Stimson, J. A. (2002). *The macro polity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Evers, C., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration: A theory of*

- administrative practice*. New York, NY: Pergamon.
- Fernandez, S., & Rainey, H. G. (2006). Managing successful organizational change in public sector. *Public Administration Review*, 66(2), 168-176.
- Ferrell, O. C., & Krugmann, D. M. (1978). The role of consumers in the public policy process. *Academy of Marketing science*, 6(3), 167-175.
- Ford, R. (2005). Stakeholder leadership: Organizational change and power. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(7), 616-637.
- Foucault, M. (2000). *Power*. New York, NY: The New Press.
- Fowler, F. C. (2000). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Columbus, OH: Merrill.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd). New York, NY: Cassell.
- Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K., & Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Educational Children*, 70(1), 81-94.
- Ginige, I. L. (2002). Education research for policy and practice: Secondary education reforms in Sri Lanka. *Educational Research for Policy and Practice*, 1, 65-77.
- Giroux, H. A. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & Instruction* (pp. 400-430). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education/pedagogy Cultural Studies*, 17(2), 127-142.
- Giroux, H. A. (1999) Teacher, public life, and curriculum reform. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein(Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (2nd) (pp.36-44.) MA: Allyn & Bacon.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. New York, NY: The Falmer Press.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hackman, J., & Oldman, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in knowledge society*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Herbig, P. A. (1991). Game theory in marketing: Applications, uses, and limits. *Journal of Marketing Management*, 7, 285-298.
- Hodkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. New York, NY: State University of New York Press.
- Hodkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life*. New York, NY: Pergamon.
- Hodgson, D. (2011). Policy rationalities and policy technologies: Programme for analysing the raised school-leaving age in West Australia. *Journal of Education Policy*, 26(1), 115-130.
- Honig, B. (1998). The key to reform: Sustaining and expanding upon initial success. *Educational Administration Quarterly*, 24(3), 257-271.
- James, C. (2004). The work of educational leaders in building creative and passionate schools and colleagues. In H. Tomlinson (Ed.), *Educational Management: Volume I* (pp. 263-276). New York, NY: Routledge Falmer.
- Jeffries, R. B. (2000). Examining barriers to effective peace educational reform. *Contemporary Education*, 71(4), 19-22.
- Jenlink, P. M. (2004). Discourse ethics in the design of educational system: Considerations for design praxis. *Systems Research and Behavioral Science*, 21, 237-249.
- Kruse, S. D. (2001). Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 359-383.
- Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational Theory*, 48(4), 487-497.
- Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(1), 79-99.
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. E. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem-solving*. New York, NY: Yale University Press.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. New York, NY: Yale University Press.
- Long, N. E. (1996). Public policy and administration: The goals of rationality and Responsibility. *Public Administration Review*, 56(2), 149-152.

- Lithwood, K., & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. New York, NY: Lissie.
- Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(1), 79-99.
- May, T. (1994). Difference and unity in Gilles Deleuze. In C. V. Boundas & D. Olkowski (Eds.), *Gilles Deleuze and the theater of philosophy* (pp. 33-50). New York, NY: Longman.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). The corporatizing and privatizing of schooling: A call for grounded critical praxis. *Educational Theory*, 54(4), 431-443.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2002). Critical pedagogy as organizational praxis: Challenging the demise of civil society in a time of permanent war. *Educational Foundations*, 16(4), 5-31.
- McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., & Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against the empire: Critical pedagogy as revolutionary praxis. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 131-153.
- McMorland, J., & Piggot-Irvine, E. (2000). Facilitation as midwifery: Facilitation and praxis in group learning. *Systemic Practice and Action Research*, 13(2), 121-138.
- Miller, B. (2005). Praxis and postmodernism: Nine theses on history. *Nature, Society and Thought*, 18(2), 219-232.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. New York, NY: Routledge.
- Morcol, G. (2005). A new system thinking: Implications of the sciences of complexity for public policy and administration. *Public Administration Quarterly*, 29(3), 297-320.
- Nielsen, R. P. (1990). Dialogic leadership as ethics action (praxis). *Journal of Business Ethics*, 9, 765-783.
- Nielsen, R. P. (2000). Do internal due process system permit adequate political and moral space for ethics voice, praxis, and community? *Journal of Business Ethics*, 24, 1-27.
- Normore, A. H. (2004). The edge of chaos: School administrators and accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 55-77.
- Ostlund, L. E. (1978). Are middle managers an obstacle to corporate social policy

- implementation? *Business*, 18(2), 5-20.
- Pangle, T. L. (1992). *The ennobling of democracy*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Prasad, P., & Caproni, P. J. (1997). Critical theory in the management classroom: Engaging power, ideology, and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3), 284-291.
- Renner, A., & Brown, M. (2006). A hopeful curriculum: community, praxis, and courage. *Journal of Communication Technology*, 22(2), 101-122.
- Ricouer, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York, NY: Columbia University Press.
- Riddell, A. R. (1998). Reforms of educational efficiency and quality in developing Countries: An overview. *Compare*, 28(3), 277-291.
- Rodriguez, A. J., Zozakiewicz, C., & Yerrick, R. (2005). Using prompted praxis to improve teacher professional development in culturally diverse schools. *School Science and Mathematics*, 105(7), 352-362.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sell, J., Chen, Z-Y., & Johansson, A. C. (2002). A cross-cultural comparison of public good and resource good settings. *Social Psychology Quarterly*, 65(3), 285-297.
- Seo, M. G., & Creed, W. E. D. (2002). Institutional contradictions, praxis, and institutional change: A dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse context. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Sobeck, J. (2003). Comparing policy process frameworks: What do they tell us about group membership and participation for policy improvement? *Administration and Society*, 35(3), 350-374.
- Solomon, R. C. (1999). Game theory as a model for business and business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 9(1), 11-29.
- Staratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27, 185-202.
- Stovall, D. (2004). School leader as negotiator: Critical race theory, praxis, and the

- creation of productive space. *Multicultural Education*, 12(2), 8-12.
- Swedberg, R. (2001). Sociology and game theory: Contemporary and historical perspectives. *Theory and Society*, 30, 301-335.
- Thomas, T. P., & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversion. *Educational Theory*, 47(2), 261-285.
- Tischio, V. M. (2003). Speaking the fool's rhetoric: A woman's critical praxis for power-sharing in a gendered writing classroom. *Composition Studies*, 31(2), 27-45.
- Totikidis, V., & Prilleltensky, I. (2006). Engaging community in an cycle of praxis: Multicultural perspectives on personal, relational and collective wellness. *Community, Work and Family*, 9(1), 47-67.
- Trilokekar, R. D. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. *Higher Education*, 59, 131-147.
- Ventriss, C. (2004). Swimming against the tide. *Administrative Theory and Praxis*, 20(1), 91-101.
- Ventriss, C. (2005). The postmodern condition and the challenge of rethinking the foundations of public policy and administration: A critical inquiry. *Administrative Theory & Praxis*, 27(3), 552-560.
- Vizzard, W. J. (1995). The impact of agenda conflict on policy formulation and implementation: The case of gun control. *Public Administration Review*, 55(4), 341-347.
- Warren, K. (2004). Why has feedback systems thinking struggled to influence strategy and policy formulation? Suggestive evidence, explanations and solutions. *System Research and Behavioral Science*, 21(4), 331-347.
- Welsh, P. J., & Frost, D. (2000). Understanding the reorganization of secondary schooling: A political games approach. *Journal of Educational Policy*, 15, 217-235.
- West, A., & Currie, P. (2008). School diversity and social justice: Policy and politics. *Educational Studies*, 34(3), 241-250.
- Williams, H. (1988). *Concepts of ideology*. New York, NY: ST. Martin's Press.

Witt, M. T. (2006). Toward a praxis less traditional: Never a straight line.
Administrative Theory & Praxis, 28(2), 225-244.