國民中學後現代學校行政倫理兩難困境解決之路徑分析

黃乃熒 *　陳麗霞 **

摘　要

本文旨在討論國民中學後現代學校行政兩難困境解決的路徑。後現代學校行政倫理，強調對於普遍規定、普遍規範、統一結構、主流文化、獨大權威的反駁或挑戰，以利避免人性的壓抑及壓迫，它會促進學校的功能，但是它也會衍生個體膨脹的行爲，而造成學校的反功能，因而造成諸多批評。有鑑於此，探索抑制兩難困境行爲的行動途徑，以確立後現代學校行政倫理價值性，益形重要。爲了達到此目的，本研究採用問卷調查法蒐集資料，並透過兩段式抽樣方法進行調查，共抽取 105 所學校，寄出 2,200 份問卷，有效收回 1,196 份，有效回收率達 54%。隨後，對於國民中學後現代學校行政倫理的特質、功能、兩難困境及解決途徑，利用線性結構模式進行實證分析，據以提出結論。其中，結論包括，後現代學校行政具有功能性，但是其衍生推卸責任，致使其出現兩難的困境，必須透過領導人與被領導人理解與效力的行動，來解決兩難困境。

關鍵詞：國民中學、後現代學校行政倫理、兩難困境、路徑分析、線性結構模式

*黃乃熒，國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所教授
**陳麗霞，國立政治大學統計學系副教授
電子信箱：t04014@ntnu.edu.tw；lschen@nccu.edu.tw
來稿日期：2011 年 1 月 22 日；修訂日期：2011 年 8 月 5 日；採用日期：2012 年 5 月 2 日

The Path Analysis Study of the Dilemma of Postmodern Ethics in School Administration in Junior High Schools

Nai Ying Whang* Li Shya Chen**

Abstract

The study is to explore the paths of the resolving strategies of the dilemma of postmodern ethics in school administration in junior high schools. Postmodern ethics in school administration is defined as the challenge of universal rules, unified rules, universal norms, mainstream culture, and totalitarian authority. It will facilitate positive school functions because of the enlightenment of the human repression. On the other hand, it also produces some individuals' self-aggrandized behaviors which facilitate schools' negative functions. That is why postmodern ethics usually are viewed as evil's thought. According to the reasons, it is crucial for people that they realize the dilemma of postmodern ethics in school administration and its resolution in order to avoid people's misunderstanding. In order to reach these purposes, the study uses questionnaire survey to collect data. A two-stage sampling scheme is designed and the sample data is analyzed by fitting the Linear Structural Models. This study selects 105 junior high schools to inquire the purposes Then, the study sends 2,200 questionnaires for school members and the 1,196 questionnaires are effective. Consequently, the effective ratio is 54%. According to the discussions, the study provides people with the conclusions, including: (1) positive function values of postmodern ethics in school administration; (2) the dilemma of postmodern ethics in school administration derived from the behavior of

irresponsibility; (3)the resolution of the dilemma of postmodern ethics in school administration through action of understanding and efficacy.

Keywords: junior high schools, postmodern ethics in school administration, dilemma, path analysis, linear structural models

* Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University

** Li Shya Chen, Associate Professor, Department of Statistics, National Cheng-Chi University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw; lschen@nccu.edu.tw

Manuscript received: January 22, 2011; Modified: August 5, 2011; Accepted: May 2, 2012

壹、緒論

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，它源起於社會正義的殷殷期盼（Braidotti, 2005），加上學校經營常不願對教育活動、規則、價值與意識型態進行質疑，使得教育經營出現觀點不足的問題，而後現代倫理從弱勢者的觀點來看待教育經營，的確能爲學校行政開啓新視窗，故從事後現代學校行政倫理的研究，益形重要。

一般而言，後現代學校行政倫理會提供管理智慧（Slattery & Morris, 1999），並強化學校經營的正面效應，原因是它常被視爲可以避免壓抑人性的途徑（Schultz, 2004），而豐富道德資源，以強化學校道德面向的經營。由此觀之，亟需討論後現代學校行政倫理的正面效應，以確立其地位。

此外，後現代學校行政倫理也常受到無情的批評，總被認爲個體行爲因而難以掌握，故它不見得會被當成教育的資產（Mason, 2001），常見普遍規則受到挑戰，隨之而至的是，各利害關係人爲了利益的攻防，導致他們欲望的無限擴張，以期謀取最大的利益，並陷入協調的困境，而衍生出負面效應。有鑑於此，後現代學校行政倫理會出現衍生性行爲，而出現兩難困境，若不加以解決的話，則它將會持續面對攻訐，進而對於學術發展不利。故探索後現代學校行政倫理兩難困境的行爲，以及解決該行爲的途徑，實爲當務之急，更能提升後現代學校行政倫理的正當性。

根據上述動機，本研究旨在透過線性結構模式的統計方法，討論後現代倫理兩難困境成因、內涵以及解決途徑。

貳、文獻探討

一、後現代學校行政倫理的意義及其特質

本文在進行實證研究之前，先行討論理論，據此，探索後現代學校行政倫理的意義及其特質，益形重要。茲就詳細意涵分述如下：

(一) 後現代學校行政倫理的意義

談論後現代學校行政倫理呈現的現象，必須先對於後現代倫理的意義加以討論。茲就各學者的主張分述如下：

Cullin（2005）認爲後現代倫理強調對於普遍真理的質疑；Calder（2005）認爲後現代倫理強調對於基礎論的反駁；Bauman（1993）認爲後現代倫理強調對於普遍性道德規範的挑戰；Ambrosio（2008）認爲後現代倫理強調對於統一規定的質疑；Shinko（2009）認爲後現代倫理強調對於獨大權威的挑戰；Braidotti（2005）認爲後現代倫理強調對於主流文化的挑戰；後現代倫理強調對於普遍規範的挑戰（Nuyen, 2004）；Snyman 與 Fasser（2004）認爲後現代倫理強調對於統一結構的質疑，並認爲此方具道德性。由於學校行政歷程會藉由章法、結構、規範、權威、文化而實踐（Blanke, 1991），故其有壓抑人性之虞，暗指形式化規定的挑戰，有強化人類合理生活的空間。

歸納後現代倫理的意義，輔以國民中學學校行政特質的回應，可將後現代學校行政倫理定義爲：「在學校行政歷程中，會激勵個體對於普遍規範、普遍規定、統一結構、主流文化、獨大權威的反駁或挑戰，以避免對人性受到壓抑及壓迫。」

(二) 後現代學校行政倫理特質

1. 強調尊重多元

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範或規定的反駁，繼之而起，學校經營對於各種價值會等量齊觀看重（Cullin, 2005），並強化尊重差異的歷程（Antonio, 2000），甚至催化人們包容多元文化的胸襟（Spicer, 2005）。從另外一個角度來看，它強調在不同價值中若僅能選擇其中一種，隨之，在此抉擇中容易犧牲他人的權益，進而出現經營的謬誤。引申此立論，後現代學校行政倫理，強調對於他人立場能敏銳的回應（Ryu, 2001），藉以提升學校經營的真誠實踐（Mason, 2001）。

綜合言之，後現代學校行政倫理強調尊重多元，內涵包括等量齊觀的看重各種價值、強化尊重差異的歷程、包容多元文化的胸襟及敏銳回應他人的立場。

2. 強調模糊現實

後現代學校行政倫理，強調對於絕對權威的挑戰，會激勵自由

遊戲（Schutz, 2000），催化模糊現實敦促溝通最大可能性（Bauman, 1993）進而促使人們對於獨大權力的質疑（Shinko, 2009），透過發出刺耳的聲音（Ventriss, 2004），爲維護自我利益進行對抗，以避免自己權益被蠶食鯨吞，隨之，擴大人們對於組織暗影的啓蒙（Ambrosio, 2008）。所謂自由遊戲乃因爲人們容易受制於獨大的權威或統一的規範，必定會犧牲個體的權益，當個體進入解放的利益競逐歷程，將有助於揭發自己利益受剝奪的可能性，以避免自己受壓迫，而犧牲權益卻不自知的窘態（Kearney, 1984; Strassberg, 2005），來確保權威關係趨於良善。據此，倫理範圍具有模糊性，以建立務實性的關係（Schultz, 2004），並視它爲促進權力偏見的啓蒙（Spicer, 2005），以強化利益攻防的政略，拓展自我利益的保障。

綜合言之，後現代學校行政倫理強調模糊現實，內涵包括面對獨大權威時，人們能進行對於壓迫的抗拒、爲受剝奪而發出刺耳的聲音、開放的互動、務實關係的探索及批判啓蒙的行動。

3. 強調自主決定

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，會強化自主決定的最大可能性（Abbinett, 1998; Fardella, 2008），藉以維護個體的專業自主立場（McCance, 1996），據此，倫理具自我構成的性質（Ambrosio, 2008），能有助於解放個體的壓抑，進而強化結構自我創造的歷程（Schutz, 2000），以利人們能機靈地回應脈絡的需求（Ryu, 2001），並催化結構病態的診視。

綜合來看，後現代學校行政倫理強調自主決定，內涵包括催化結構病態的診視，擴大自我決定的機會、維護專業自主的立場、解放人性的壓抑、催化結構的自我創造歷程及激勵機靈的回應脈絡。

4. 強調關懷他人

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會催化社會正義的實踐（Slattery & Rapp, 2003），進而強化真誠支持弱勢者的行爲，並視他人痛如己痛（Bourgeois, 2001）。此外，它強調確保不同位置處境者的人權（Tifonas, 2004），據以判斷相對弱勢者，並協助排除其難題。

綜合來看，後現代學校行政倫理強調關懷他人，內涵包括催化社會正義實踐，強化弱勢者支持系統、重視他人痛如己痛、維護處境不

利者人權及協助弱勢者解決難題。

二、後現代學校行政倫理的功能性

談論後現代學校行政倫理兩難困境，應先探索其功能性，隨後致力於反功能行爲的探究，茲分述如下：

(一) 促進組織變革

後現代學校行政倫理，強調對於主流文化的挑戰，會催化模糊現實，能觸動主動創新的能量（Braidotti, 2005; Slattery & Rapp, 2003），將有助於揭露文化陳腐之處（Morgan, 1997），進而提升組織變革的動力（Ryu, 2001）。此外，後現代學校行政倫理，強調對於獨大權威的批判，會催化開放選擇的活動（Schutz, 2000），以激勵人們戮力於行動研究，確保學校的品質管理（Walker, 2008），加上品質管理會強化組織變革的進行，以促進組織的發展（Chabot, 1988），以強化它的功能。

再則，後現代學校行政倫理，強調對於僵化結構與普遍規則的反駁，會透過病態結構的重建，並強化其合理性的探索，來避免教師的工作疏離感，以提升他們的士氣，並激發學校成員的凝聚力，以促進組織變革（Woodbury & Gess-Newsome, 2002），來強化它的功能性。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會強化主動創新、經營揭露陳腐、深耕行動研究、確保學校品質及提升成員凝聚力，以促進組織變革，來強化它的功能。

(二) 提升組織績效

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會提升組織的效率與效能，以促進組織績效（Woodbury & Gess-Newsome, 2002）。深入來看，學校組織績效，包括歷程與結果，而後現代學校行政倫理，強調對於普遍性規定的挑戰，會深耕民主的程序，提升學校成員參與決策的意願，並增進他們對於學校經營的信任感，將有助於強化協調的流暢性（Jaafar & Anderson, 2007）。此外，它強調尊重多元，能敏銳回應他人的需求，確保協調的整合效力，將有助於促進組織績效與催化組織變革（Begley, 2006），來強化它的功能。

除此之外，後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，

重視真理脈絡性質，會催化學校本位的績效評估，故能強化因材施教的學習機制，以利維護學習品質與確保學習權益，進而提升學生學習成就，將有助於教育任務的實現（Jaafar & Anderson, 2007; Walker, 2008），來提升它的功能。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會促進歷程性與結果性的組織績效。就歷程而言，它強調民主決策的氛圍、人們信任感的提升、協調整合的效力；就結果而言，它強調因材施教的學生回應、確保學生學習品質、提升學生學習成就以及促進教育任務的實現，得以強化它的功能。

(三) 深化專業實踐

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，會確保專業自主，以催化對於他人處境的敏銳回應性，並能透過關懷他人，而避免專業實踐的偏見與病態（Bauman, 1993），並提升專業實踐的真誠性，促使專家自我角色有接受質疑的雅量（Snyman & Fasser, 2004），進而催化反省實踐的專業服務（Begley, 2006），以利專業具有探索外行人的作用（Lindblom, 1990），及提升知識的實用性（Lindblom & Cohen, 1979），以避免專業實踐的慣性，進而深化專業實踐，以強化其功能。

此外，後現代學校行政倫理，強調對於統一結構的挑戰，會強化結構偏見的啓蒙，可以避免教師在專業實踐中受到太多非專業性因素的干擾，如此一來會提升教師的工作士氣，進而能促進其專業承諾（Woodbury & Gess-Newsome, 2002），深化專業實踐，以強化它的功能。

再則，後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會強化尊重差異的歷程，來增進人們對專業的信任（Strassberg, 2005），將有助於深化專業實踐，以強化它的功能。

最後，後現代學校行政倫理，強調對於獨大權威的質疑，會驅使教師自我決定的機會，可提升個體自我修補之問題解決的能力（Cullin, 2005），將有助於提出不斷診斷學生需求機制，得以強化學生學習復元力，來深化專業實踐（Fardella, 2008)，以強化它的功能。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會強化個體專業角色的質疑、專業服務的真誠性、知識的實用性、專業履行的承諾、專業信任的深

化、及問題解決的專業能力，進而深化專業實踐，以強化它的功能。

(四) 提升生活品質

學校不僅是工作學習的場所，也是生活的場所，故探索學校成員生活品質，益形重要。而後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則或統一結構的挑戰，會催化個體自主決定，以促進其存在感，將有助於提升他們的生活品質（Slattery & Rapp, 2003）。此外，後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會透過關懷他人，以避免人性壓抑（Bauman, 1993），將有助於社會關係的親密度（Schutz, 2000），促進個體的愉悅感（Strassberg, 2005），確保他們的生活品質，以強化它的功能。

再則，後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，會催化自主決定，以喚起人們的意義感（Woodbury & Gess-Newsome, 2002），促進其工作士氣（Fardella, 2008），藉以提升生活品質，以強化它的功能。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會強化個體的存在感、愉悅感與意義感，從而提升他們的生活品質，以強化它的功能。

三、後現代學校行政倫理兩難困境之行為

後現代學校倫理同時具功能性與反功能性（Ryu, 2001），他除了具有提升學校組織某些功能之外，也會其衍生諸多個體的行爲，進而抑制學校組織的某些特定功能，既催化功能、也抑制功能，而產生兩難困境（Begley, 2006）。以下茲就產生兩難困境之行爲，茲分述如下：

(一) 無反省性的行爲

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規定的挑戰，會催化自主決定，可以避免個體受到壓迫，並強化受壓迫的自我察覺，但是，個體一旦察覺到自己受到壓迫，會衍生意識型態醜化的無反省性行爲（Ryu, 2001），並受制於自己信守的文化風氣，而阻礙組織變革（Antonio, 2000）。此外，它會催化自我合理化的自戀，進而對於組織現象產生謬誤的解讀（Slattery & Rapp, 2003），並衍生無反省性的行爲，進而出現內耗的相互攻訐（O’Neill, 1995）。特別，它會強化個體蔑視專業的無知（Lindlom, 1997）。然而，教育爲一門專業已經

被受接受，它有使教育專業形象難以建立的問題，而產生兩難困境。

綜言之，後現代學校行政倫理，衍生個體無反省性的行為，會催化自我合理化的自戀、謬誤的解讀、意識型態的醜化及內耗的攻擊，隨之，將會戕害專業實踐、抑制組織變革、破壞生活品質及降低組織績效，而產生兩難困境的情形。

(二) 擴大欲望的行為

後現代學校行政倫理，強調對於獨大權威的挑戰，會強化關懷他人，但會喚起個體出現自我膨脹的心態，而衍生擴大欲望的行為（Rundell, 2000），以致出現缺乏自律的實踐（Schultz, 2004），特別，它會阻礙社會關係發展，以降低組織績效，並使得組織經營缺乏方向（Spivak, 1994），來戕害專業實踐。此外，它也會激勵自主決定，而衍生個體擴大欲望的行為，致使硬將痛苦加諸於別人身上，此行為更具邪惡性（Ziarek, 2003），進而影響學校成員生活品質，故它是產生兩難困境的行為。

綜言之，後現代學校行政倫理，會衍生個體擴大欲望的行為，進而出現協調無助、方向虛無、痛苦無情、邪惡催生，隨之，將會降低組織績效、戕害專業實踐及破壞生活品質，而產生兩難困境的情形。

(三) 不願合作的行為

後現代學校行政倫理，強調對於主流文化的挑戰，會催化模糊現實，使得既得利益者必須面對釋放利益的情緒；利益被剝奪者也會喚起被不公平對待的記憶，會衍生個體不願合作的行為，進而出現支離破碎的人際關係，並產生團結無力的窘境（McCance, 1996），以致難有整合的協調力，進而阻礙組織績效，也無法建立有效的團隊，進而阻礙組織變革。此外，它強調對於主流文化的挑戰，會催化模糊現實，以強化文化規範的啓蒙，但是在此之後，受壓抑者受啓蒙效應下，個體容易出現悲愴性的情緒，進而倡導極端的文化變革（Strassberg, 2005），會催化既得利益者的激烈抗拒，衍生整合的難題（Lindlom, 1997），導致緊張關係的擴散，提升個體不願合作的行為（Burke, 2007），進而抑制組織變革，故它是產生兩難困境的行為。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會出現個體不願合作的行為，進而致使社群的瓦解、團結的無力、協調的無效、悲愴的攻擊、緊張

的擴大，隨之，將會抑制組織變革及降低組織績效，而產生兩難困境的情形。

(四) 推卸責任的行爲

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規定的挑戰，會催化尊重多元，故個體必須面對不明確性溝通，會產生焦慮感而出現意志的脆弱（Schutz, 2000），進而出現推卸責任的藉口，隨後衍生自我放逐的冷漠（Shinko, 2009），以致降低組織績效實踐，並在極力迴避責備之餘（Collingridge, 2008），更催化欺騙算計的政略，來破壞人際彼此的信任，進而阻礙組織變革。此外，後現代學校行政倫理，強調對於統一結構的挑戰，會強化關懷他人，以致個體角色定位與履行的混淆，並驅使其對責任承諾的輕蔑（O'Neill, 1995），而極力逃避組織變革，並降低其效率與效能。故它會產生兩難困境的行爲。

綜合言之，後現代學校行政倫理，會出現個體推卸責任的行爲，進而出現焦慮的脆弱、自我放逐的冷漠、角色承擔的混淆、互信基礎的瓦解、責任承諾的缺乏，隨之，將會破壞生活品質、降低組織績效及抑制組織變革，而產生兩難困境的情形。

四、後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑

後現代學校行政倫理會衍生其兩難困境的個體行爲，必須喚起個體建設性行動，加以解決，否則難以彰顯其價值性，茲就解決行動途徑，分述如下：

(一) 理解行動

後現代學校行政倫理，強調對於主流文化的挑戰，會催化個體發出刺耳聲音的歷程，並喚起關懷他人的探究，來揭露不公平的關係，但此會促進個體察覺到自己受到不公平待遇，容易出現具攻擊性的情緒，進而形成內耗的互動，但是就學校行政而言，權力是實現目標的能量，故個體的理解行動，會提升領導者爭取他人體諒的機會，也能協助被領導者開啓困難解決的通路（Begley, 2006），據此具修補性質的理解行動，可以增進差異的整合效力（Hallstein, 1999），以促進其兩難困境的解決。

此外，後現代學校行政倫理，強調尊重多元，若個體能夠強化理

解行動，就會強化他人優先的心態，進而避免擴大欲望的行為，可以促進學校成員的團結凝聚力（Greene, 1978），來促進組織績效、提升生活品質及激發組織變革，以促進其兩難困境的解決。故個體的理解行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

(二) 對話行動

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，會強化尊重多元，據以回應組織的問題，在此過程中，若能夠催化對話的行動，會催化領導者與被領導者相互成長的歷程，也會驅使個體反省挑戰的破壞性，進而強化人們的團結（Ziarek, 2003），確保尊重差異的真誠實踐，將有助於提升整合的效力（Mason, 2001），並喚起相互接納的胸襟（Antonio, 2000)，以深化合作的凝聚力，將有助於組織變革，以促進其兩難困境的解決。

此外，後現代學校行政倫理，強調對於統一結構的反駁，會催化自主決定，若能催化對話的行動，可以確保決策的品質（Fardella, 2008），並提升知識的務實性（Tifonas, 2004），然後，進一步探索組織全面解構的不可能的原因（Ziarek, 2003），來避免個體無限擴大欲望的行為，使知識的專業角色，能切合實際的需求，而不致產生怎麼做都無所謂的迷思，進而出現推卸責任的行為，甚至導致專業淪為虛無的窘境，以促進其兩難困境的解決。故個體的對話行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

(三) 協商行動

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會催化模糊現實，進而牽動利益的重新分配，因而有權者會產生利益流失的焦慮感；無權者會產生利益（曾）被剝奪的悲愴感，進而出現鬥爭的內耗，若能強化協商行動，儘量保留利益重分配的空間，以提升個體的理性，則可避免個體擴大欲望的行為，也可避免個體出現無反省性的行為，以催化主動合作的動機（Wang, 2008），來強化整合的協調歷程（Hallstein, 1999），進而形塑齊心齊力的理性（黃宗顯，2003），來避免個體出現推卸責任的行為，以利促進組織績效以及催化組織變革，以促進其兩難困境的解決。

此外，後現代學校行政倫理，強調對於統一結構的反駁，會催化

自主決定，來強化策略對於情境的回應性（Spivak, 1993），以促進專業實踐的服務性，進而累積專業信任感，將有助於提升學生學習成就的動力，來提升組織績效，以促進其兩難困境的解決。故個體的協商行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

(四) 效力行動

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規則的挑戰，會催化模糊現實及強化自主決定，會出現權威者或挑戰者的矛盾，但是問題是，組織成員或許能力不足，或許墨守成規，故模糊現實的歷程容易喚起防衛；自主決定的歷程容易喚起庸俗。若個體強化效力的行動，則會提升消弭矛盾的動力，進而容易喚起向心的凝聚力，來提升協調的整合作用（黃乃熒，2005），將有助於避免個體推卸責任的行爲（Schutz, 2000），來深化專業的實踐，並排除個體的焦慮感，來提升生活品質，以促進其兩難困境的解決。故個體的效力行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

(五) 轉化行動

後現代學校行政倫理，強調對於普遍規範的挑戰，會強化尊重多元，以致個體面對不明確性的實體，進而產生莫名的壓力，若個體強化轉化的行動，會提升他們對於不明確性實體的容忍，及其所帶來脆弱的克服，進而催化自我超越的動力 (Ambrosio, 2008），則可避免推卸責任的行爲，且會透過成長來深耕專業實踐，來促進其兩難困境的解決。

此外，後現代學校行政倫理，強調對於統一規則的挑戰，會催化尊重多元，若個體強化轉化行動，則會透過超越自我觀念的視界，戮力於跨文化的溝通交流（Lindlom, 1997），以增加協調的效率，並促進組織績效，同時，個體的轉化行動，會使自己成爲學習的催化者（Wang, 2008），藉以建立人際彼此接納的範圍，以及強化人際的親密關係（Shinko, 2009），催化合作的機會，以提升組織績效，來促進其兩難困境的解決。故個體的轉化行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

(六) 愛心行動

後現代學校行政倫理，強調對於獨大權威的挑戰，會催化模糊現實，若個體強化愛心行動，便能爲他人幸福（Ryu, 2001）或組織發

展（Shinko, 2009）負起責任，進而提升服務他人的動機，來促進人們生活品質（O’Neil, 2006），並驅動組織變革的動力（Woodbury & Gess-Newsome, 2002），並喚起強化組織績效的責任承擔，以避免推卸責任的行為，同時，驅使他人產生感動的情緒（Braidotti, 2007），以催化人際的信任感，並豐富道德的資源，深耕組織的長遠發展（Fullan, 2003），確保組織變革的持續性，來促進其兩難困境的解決。故個體的愛心行動，是後現代學校行政倫理兩難困境解決的行動途徑。

參、重要名詞詮釋

為使本研究各種因果關係有更深入的了解，以下將各重要名詞的操作型定義，皆在描繪學校行政歷程中的現象，茲分述如下：

一、後現代學校行政倫理

學校行政歷程中，強調對於普遍規定、普遍規範、統一結構、主流文化、或獨大權威，進行反駁或挑戰，以避免人性的壓抑。

二、尊重多元

學校行政歷程中，強調不同價值能夠受到等量齊觀的看重，並接受其同時存在運行的空間。

三、模糊現實

學校行政歷程中，強調為追求自我的利益，能夠發出刺耳聲音，來與有權力者進行政略交流，隨之，與主流文化進行對抗，旨在避免自己利益被犧牲，進而創造利害關係人溝通的最大可能性。

四、自主決定

學校行政歷程中，強調結構干擾的避免，以確保個體決定的意願與意志，來探索結構的壓抑性。

五、關懷他人

學校行政歷程中，強調對於人們處境與位置差異的重視，藉以對於弱勢者提供特別的支援措施，以協助排除人們的工作難題。

六、促進組織變革

學校成員能夠創新價值，並強化問題解決能力。

七、提升組織績效

學校能夠戮力於有效的協調，並促進教育任務的達成。

八、深化專業實踐

學校成員能夠強化專業的服務性，並且能夠根據情境選擇合適的策略。

九、提升生活品質

學校成員具有的意義感、存在感與愉悅感。

十、無反省性的行為

個體出現受制於文化風氣以及墨守成規的行爲。

十一、擴大欲望的行為

個體出現過度膨脹自我而出現不知節制的心態，進而衍生壓迫到別人權益的行爲。

十二、不願合作的行為

個體出現出唯我獨尊的傲慢態度，進而出現不願與人共謀任務實現的協調行爲。

十三、推卸責任的行為

個體出現脫離工作任務以及逃避應盡義務的行爲。

十四、理解行動

個體能夠替別人權益尋找最大可能性，並充分體諒別人的處境。

十五、對話行動

個體能夠探索人際的矛盾，並透過相互理解的歷程，探索共同的工作意識。

十六、協商行動

個體能夠致力於彼此接受的利益分配，企圖達到雙贏的局面。

十七、效力行動

個體能夠強化矛盾的管理，進而強化協調的作用，提升向心的凝聚力。

十八、轉化行動

個體能夠對於不明確性實體的容忍及脆弱性的克服，以強化超越自我的活力，並能進行跨文化互惠的探索與溝通。

十九、愛心行動

個體能夠戮力於豐富資源的探索，以利爲他人幸福與組織發展負起責任。

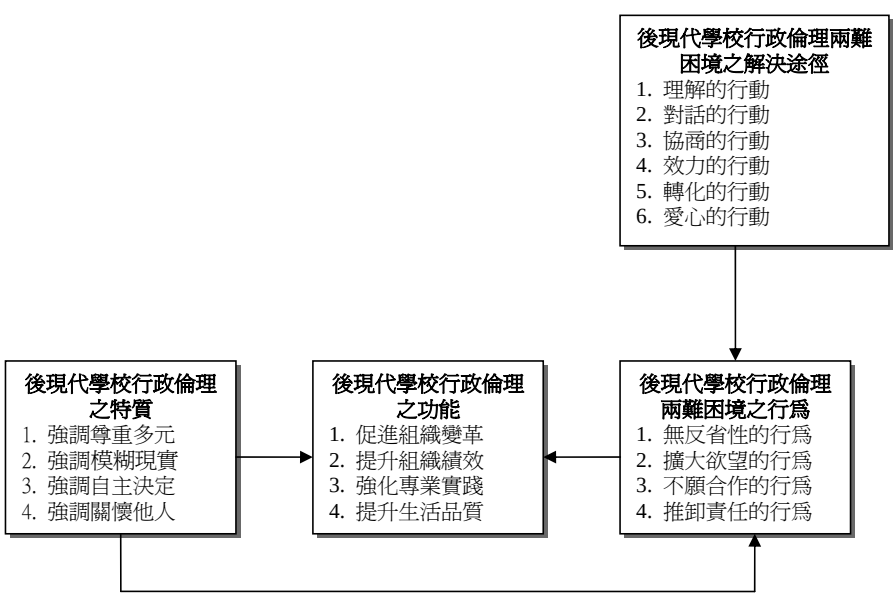
肆、研究設計及實施

本節內容包括研究的架構、研究的假設、問卷的編製、抽樣設計及有效的樣本。茲就詳細內涵分述如下：

一、研究的架構

本研究之架構圖如圖 1，旨在說明後現代學校行政倫理的確具有功能性，但是它也會衍生反功能之行爲，而產生兩難困境。爲了確保後現代學校行政倫理的功能性，進而提出有效消弭衍生兩難困境行爲的途徑。本研究透過路徑分析，以探索後現代學校行政倫理所面臨的兩難困境及其解決行動途徑，以確保其推廣的價值性。

圖 1　研究架構



二、研究假設

本研究旨在討論國民中學後現代行政倫理的功能及其兩難困境之行爲，以及解決兩難困境的行動途徑對於其功能及兩難困境行爲的關係與流向，主要之研究假設爲：

1. 後現代學校行政倫理之特質對其功能有直接影響：
   H1：後現代學校行政倫理之特質直接影響它的功能性。
2. 後現代學校行政倫理之特質產生兩難困境之行爲：
   H2：後現代學校行政倫理之特質直接造成兩難困境之行爲。
3. 後現代學校行政倫理兩難困境之行爲對功能性發生影響：
   H3：後現代學校行政倫理兩難困境之行爲直接影響到它的功能性。
4. 後現代學校行政倫理兩難困境之解決途徑對兩難困境行爲有直接影響：
   H4：後現代學校行政倫理解決兩難困境之途徑直接影響兩難困境之行爲。
5. 後現代學校行政倫理兩難困境之解決途徑對它的功能有直接影響：
   H5：後現代學校行政倫兩難困境之解決途徑直接影響到它的功能性。

三、問卷編製的過程

本研究採用問卷調查法，問卷編製力求嚴謹，其過程如下：首先，進行文獻探討，據以擬定問卷理論架構，並進行問卷初稿的設計，其次，邀請六位教育行政與後現代學者進行問卷審查，並加以修訂。再則，邀請 8 位國中校長、行政人員、教師，進行座談，著眼於問卷內容實務性的理解，並逐題進行討論與修正，以增進題目易於讓實務界填答，隨後，與統計學者討論問卷結構，以確定統計應用的合理性，最後，進行問卷預試，共選定 6 所國民中學發放問卷，總計發出問卷 180 份，有效回收 153 份，回收率爲 85％，隨後進行信度、效度的考驗，信度的 Corobach a 係數位於 0.85-0.92 間，因素分布也與原先設

計的理念趨勢類似，故問卷具有相當的信度與內容效度。

四、抽樣設計

本研究以臺灣本島的 22 縣市爲 22 個副母體，副母體內採取兩階段抽樣法。首先，依國民中學的班級數劃分各副母體內的學校爲小型 (12 班 (含) 以下)、中型 (13 至 48 班)、大型 (49 班 (含) 以上) 等三類型。第一階段約依七分之一的比例，對縣市內各型學校進行隨機抽樣，惟若縣市的某型校數未超過 3 所，則不予抽樣。除樣本學校校長爲必選樣本之外，並於第二階段對樣本其他教師兼行政人員、一般教師 (含導師與專任教師) 進行問卷調查。

此外，在問卷郵寄份數方面，小型學校寄送 10 份 (包括校長 1 份、教師兼行政人員 3 份、一般教師 6 份)；中型學校寄送 20 份 (包括校長 1 份、教師兼行政人員 5 份、一般教師 14 份)；大型學校寄送 30 份 (包括校長 1 份、教師兼行政人員 7 份、一般教師 22 份)。表 1 爲各縣市各型學校的樣本校數及問卷份數，共計 105 所學校及寄出 2200 份問卷。

表 1

各縣之樣本學校配置及問卷份數

縣市	總校數	12 班（含）以下		13-48 班		49 班（含）以上		問卷
		抽樣校數	發放份數	抽樣校數	發放份數	抽樣校數	發放份數	份數
基隆市	16	0	0	2	40	0	0	40
臺北市	61	1	10	5	100	5	150	260
臺北縣	61	2	20	4	80	6	180	280
桃園縣	47	1	10	3	60	3	90	160
新竹市	11	0	0	1	20	1	30	50
新竹縣	26	2	20	2	40	1	30	90
苗栗縣	29	1	10	2	40	0	0	50
臺中市	24	0	0	2	40	1	30	70

（續下頁）

縣市	總校數	12 班（含）以下		13-48 班		49 班（含）以上		問卷
		抽樣校數	發放份數	抽樣校數	發放份數	抽樣校數	發放份數	份數
臺中縣	43	0	0	4	80	2	60	140
彰化縣	38	0	0	4	80	2	60	140
南投縣	31	2	20	2	40	0	0	60
雲林縣	30	0	0	4	80	1	30	110
嘉義市	8	0	0	1	20	0	0	20
嘉義縣	25	1	10	2	40	0	0	50
臺南市	9	0	0	1	20	1	30	50
臺南縣	41	3	30	3	60	1	30	120
高雄市	34	0	0	3	60	3	90	150
高雄縣	45	3	30	3	60	1	30	120
屏東縣	39	0	0	4	80	1	30	110
宜蘭縣	24	1	10	2	40	0	0	50
花蓮縣	23	2	20	1	20	0	0	40
臺東縣	21	1	10	1	20	1	30	60
共計	719	20	200	55	1,100	30	900	2,200

五、有效的樣本

爲求問卷回收率之提高，事先敦請相關人員代爲催收與寄回，問卷回收情形如表 2 所示。

表 2

問卷寄出份數與回收率之統計

	寄出份數 (占 %)	有效份數 (占 %)	有效回收率
小型學校 (≦ 12 班)	200 (9%)	142 (12%)	71%
中型學校 (13 至 48 班）	1100 (50%)	590 (49%)	54%
大型學校 (≧ 49 班）	900 (41%)	461 (39%)	51%
總　　計	2200(100%)	1196 (100%)	54%

本研究共計回收 1323 份問卷，爲求慎重起見，乃檢視每份問卷填答狀況，經剔除填答不完整的問卷後，有效者爲 1196 份，有效回

收率達 54%。此外，各型學校之有效份數占總有效份數之比率與其發放份數所占之比率相當。

伍、調查結果的分析與討論

本研究藉由問卷調查，以探討國民中學後現代行政倫理特質、其所衍生出的功能與兩難困境之行為，以及解決行動策略途徑對於兩難困境之行為與功能的路徑關係。由於線性結構模式（Linear Structural Models）又名結構方程式模式（Structural Equation Models, SEM），可用來探究多個可觀測及（或）不可觀測變數的線性結構關係，故本研究套用 SEM 方法進行分析，不但可以確認各構面的信度及效度，並可驗證國民中學後現代學校行政倫理之特質，是否直接形塑其功能，並衍生兩難困境的行為，且行動途徑是否具有解決兩難困境行為及提升功能的作用。

一、SEM 簡介

當模式中同時有顯性內生變數及顯性外生變數時，SEM 中有關測量模式的部分又分為二，表示如下：

$$x = \Lambda_x \zeta + \delta$$

$$y = \Lambda_y \eta + \varepsilon$$

結構模式則表示成：

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta$$

其中x為顯性外生變數向量，ζ 為潛在外生變數向量，Λ_x 為因素負荷矩陣；y 為顯性內生變數向量，η 為潛在內生變數向量，Λ_y 為因素負荷所組成的矩陣； B 是由潛在內生變數間的係數所成的矩陣，Γ 是由潛在外生變數對潛在內生變數的結構係數所組成的矩陣；至於 δ 則是 x 的誤差向量，ε 是 y 的誤差向量，而 ζ 則是 η 的誤差向量。表 3 為本研究之 SEM 模式中各變數之代表意義。

表 3

SEM 符號意義對照表

符號	代表意義	說明
ζ	尊重多元	行政倫理之內涵，外生潛在變數
	模糊現實	行政倫理之內涵，外生潛在變數
	自主決定	行政倫理之內涵，外生潛在變數
	關懷他人	行政倫理之內涵，外生潛在變數
	理解行動	行政倫理之內涵，外生潛在變數
	對話行動	解決途徑之內涵，外生潛在變數
	協商行動	解決途徑之內涵，外生潛在變數
	效力行動	解決途徑之內涵，外生潛在變數
	轉化行動	解決途徑之內涵，外生潛在變數
	愛心行動	解決途徑之內涵，外生潛在變數
η	組織變革	功能性之內涵，內生潛在變數
	專業實踐	功能性之內涵，內生潛在變數
	組織績效	功能性之內涵，內生潛在變數
	生活品質	功能性之內涵，內生潛在變數
	無反省性	兩難困境行爲之內涵，內生潛在變數
	擴大欲望	兩難困境行爲之內涵，內生潛在變數
	不願合作	兩難困境行爲之內涵，內生潛在變數
	推卸責任	兩難困境行爲之內涵，內生潛在變數
y	與 8 個潛在內生變數 (促進變革、專業實踐、組織績效、生活品質、無反省性、擴大欲望、不願合作、推卸責任) 所對應之問項 (即顯性內生變數)	
x	與 10 個潛在外生變數 (尊重多元、模糊現實、自主決定、關懷他人、理解行動、對話行動、協商行動、效力行動、轉化行動、愛心行動) 所對應之問項 (即顯性外生變數)	
Λ_y	8 個潛在內生變數所對應之問項的因素負荷所成之 35×8 矩陣	
Λ_x	10 個潛在內生變數所對應之問項的因素負荷所成之 42×10 矩陣	
Γ	潛在外生變數對潛在內生變數的結構係數矩陣	
B	潛在內生變數間的結構係數矩陣	

路徑圖有助於呈現結構模式中的因果關係，圖 1 的研究架構即說明了本研究對後現代學校行政倫理特質、功能、兩難困境行爲，與解決兩難困境行爲之行動途徑間的因果結構理論架構，而圖中的箭頭“→”代表流向。本研究採用 SEM 進行分析的目的，即在探討潛在外生兩大構面（特質及行動途徑）對潛在內生兩大構面（功能及兩難困境行爲）之直接效果、間接效果及總效果，以及潛在內生變數彼此

之間的直接效果、間接效果及總效果。前述之各種效果則與 SEM 的 B 矩陣及 Γ 矩陣有關，詳見 Bollen（1989）。

有關 SEM 的配適問題，Hoelter（1983）、Hatcher（1994）、Byrne（1998）、Joreskog 與 Sorbom（1999）等多位學者均提出建議，本研究將參考這些指標以判斷模式之配適度爲良好或可接受。

二、模式之建構

問卷中採用的 77 個問項之個別偏態係數（skewness）絕對值均小於 1，峰度係數（kurtosis）絕對值除一題爲 3.19，10 題介於 2 至 3 間外，餘皆小於 2。West、Finch 與 Curran（1995）曾指出就任何一個變數而言，若其偏態係數絕對值不超過 2，且峰態係數絕對值不超過 7，則爲一般性的非常態（moderate nonnormal）。所以，我們可認爲各問項的分配並未嚴重偏離常態分配的特性。再者，依據 Chou 與 Bentler（1995）、Boomsma 與 Hoogland（2001）、Muthen 與 Muthen（2002）等多位學者的模擬研究，ML 法在違反常態性下還是有穩健性（robustness）。因此，我們採用 LISREL 8.51 版的軟體，以 77 個問項的樣本共變異數矩陣爲基礎，且選用最大概似（ML）法估計模式之參數。我們並依據 Anderson 與 Gerbing（1988）建議的二階段程序進行 SEM 之配適與選取過程，第一階段主要是以驗證性因素分析法先行得到一個配適能力不錯的測量模式；第二階段則先修正測量模式以使其成爲符合學理架構的因果模式，再對此理論模式進行檢驗修正，直到最後的模式能同時兼具學理上之有意義性及統計上之可接受性。本研究之二階段程序如下：

(一) 第一階段之測量模式

第一階段的測量模式相當於驗證性的因素分析，但容許各潛在變數間互爲相關。最大概似法所求出的卡方統計值爲 5445.315，自由度爲 2494，$p<0.001$。由於卡方統計值對自由度的比值爲 2.183，符合比值小於 3 的模式其配適度爲可接受的經驗法則，且適合度指標分別爲 GFI=0.872，AGFI=0.855，標準化殘差的均方誤之開方（SRMR）爲 0.041。再由附表一之各潛在變數之建構信度（construct reliability）及平均變異數抽出比例（average variance extracted），可知各潛在變數

之信度，除無反省性（0.5）及組織績效（0.667）之外，均在 0.76 以上，且平均變異數抽出比例除無反省性（0.342）、不願合作（0.441）及尊重多元（0.494）外，都高於 0.50，我們認爲此測量模式具有相當程度的代表性。

(二) 第二階段之修正模式

第二階段是在檢驗根據研究架構所得到的理論模式或其修正模式是否適當。Anderson 與 Gerbing（1988）指出可比較理論模式與測量模式之卡方統計值的差異；若差異不顯著，則表示理論模式可成功地解釋潛在構面之間的因果關係。理論模式中考慮了潛在內生及潛在外生構面之間的流向關係，其有別於第一階段測量模式之處爲後者不考慮方向，而目前的理論模式則構面之間是具有如圖 1 之因果結構。此一模式的卡方統計值爲 5541.871，自由度爲 2647，GFI=0.872，AGFI=0.855，標準化殘差的均方誤之開方爲 0.041。上述兩模式間卡方統計值的差異爲 96.556，而自由度的差異爲 153，可認爲兩個模式具有相當的配適能力，亦即後現代行政倫理特質、功能、兩難困境行爲及解決行動途徑間有因果關係存在。由於理論模式中有部分參數並不顯著，於是先去掉 t 統計量絕對值小於 1 的參數所代表的路徑，以簡化模式。爲與先前之理論模式區分，稱此模式爲修正模式。其卡方統計值爲 5552.766，自由度爲 2684，GFI=0.872，AGFI=0.857，標準化殘差的均方誤之開方爲 0.041。茲將上述模式的整體配適度指標整理於表 4。

表 4

假設模式與各修正模式之整體配適度指標

指標	理論模式	修正模式
自由度 (*df*)	2647	2684
x^2 / *df*	2.094	2.069
P 值	0.000	0.000
RMSEA	0.0339	0.0335
P(RMSEA<0.05)	1	1
ECVI	6.334	6.275

（續下頁）

指標	理論模式	修正模式
ECVI(飽和模式)	5.888	5.888
ECVI(獨立模式)	52.625	52.625
AIC(獨立模式)	53677.038	53677.038
AIC	6460.602	6400.245
AIC(飽和模式)	6006.000	6006.000
CAIC(獨立模式)	54133.535	54133.535
CAIC	8571.162	8291.448
CAIC(飽和模式)	23809.399	23809.399
NFI	0.896	0.896
NNFI	0.937	0.938
PNFI	0.811	0.822
CFI	0.943	0.943
IFI	0.943	0.944
RFI	0.886	0.887
CN	519.884	525.879
RMR	0.0144	0.0144
SRMR	0.0410	0.0411
GFI	0.872	0.872
AGFI	0.855	0.857
PGFI	0.769	0.779

註：RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; NFI: Normed Fit Index; NNFI: Nonnormed Fit Index; CFI: Comparative Fit Index; GFI: Goodness-of-Fit-Index; AGFI: Adjusted GFI; AIC:Akaike Information Criterion; CAIC: Consistent AIC; ECVI: Expected-Cross-Validation Index; IFI: Increment-of-Fit Index; RFI: Relative Fit Index; PNFI: Parsimony Normed Fit Index; PGFI: Parsimony GFI; CN: Hoetler's Critical N.

比較修正模式之各種配適指標與黃乃熒與陳麗霞（2008）對SEM之評價所整理出的結果，可發現這些指標值對應之模式評價多屬配適良好或可接受，即便某些指標值未達可接受的水準，x^2 檢定之p值非常小之外，NFI、NNFI、CFI、GFI、AGFI等指標的值都很接近模式配適爲可接受的指標下界值。由附表二可知，8個潛在變數的複判定係數（R^2）除專業實踐的0.660外，餘皆在0.70以上，顯示本模式對潛在內生變數的解釋能力相當高。附表三爲各潛在變數之建構信度及平均變異數抽出比例，與測量模式下的結果相當。

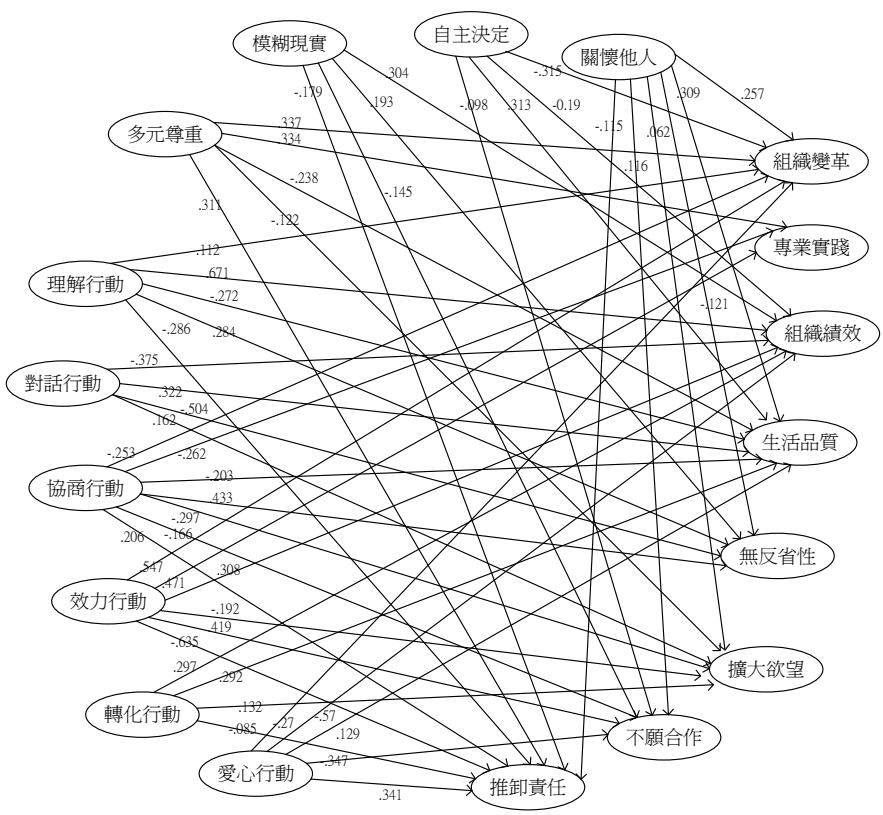
此修正模式所傳達的訊息與研究假設之關係爲：後現代學校行政

倫理特質形塑出功能（H1）及兩難困境行爲（H2），而兩難困境行爲又影響到功能（H3），爲解決兩難困境行爲所提出的行動途徑，除可抑制兩難困境行爲外（H4），也對功能產生直接影響（H5）。

三、各項係數及效果之估計結果

爲節省篇幅，本文未列出 Λ_x 及 Λ_y 之估計結果。Γ 矩陣是用以代表後現代行政倫理的特質及解決困境的途徑對功能性與兩難困境行爲的直接影響，其完全標準化的估計結果繪製於圖 2，詳細數字則陳示於附表四。至於代表後現代行政倫理之功能性及兩難困境行爲間之直接影響的 B 矩陣，其完全標準化的估計結果則列於附表五。

圖 2　後現代學校行政倫理之特質及兩難困境解決途徑對功能及兩難困境行爲之直接流向



從附表四及圖 2 可知，後現代學校行政倫理特質會直接促使兩難困境行爲的形成，也會直接抑制兩難困境行爲的產生，如尊重多元可抑制擴大欲望的行爲，但也會造成推卸責任的行爲；模糊現實會降低不願合作及推卸責任的行爲，但也會激發無反省性的行爲。此外，各種解決行動可直接抑制某些兩難困境的行爲，亦會催化其它兩難困境的行爲，如協商行動與愛心行動會抑制不願合作的行爲，但也會催化推卸責任的行爲。附表五的結果則顯示，擴大欲望及不願合作行爲會妨礙組織變革，擴大欲望行爲也會妨礙專業實踐，無反省性行爲對組織績效有負面效果，不願合作行爲則不利於生活品質。此外，無反省性行爲對促進組織變革、專業實踐及生活品質等，反而有正向的直接效果，擴大欲望及不願合作行爲反而直接能提升組織績效。

接下來對結構方程式及總效果與間接效果的說明，也是以完全標準化的估計結果爲準。根據 SEM 中的結構模式與附表四及附表五中的係數估計值，即可得到估計出的結構方程式 $\hat{\eta} = \hat{B}\hat{\eta} + \hat{\Gamma}\hat{\xi}$。

(一) 後現代學校行政倫理特質與解決兩難困境之途徑對於功能性及兩難困境之行爲所產生的標準化效果

表 5 爲後現代學校行政倫理特質與解決兩難困境之途徑對於功能性及兩難困境之行爲的標準化總效果。

就解決行動途徑來說，理解行動對推卸責任行爲的標準化直接效果爲 -0.286（附表四），標準化總效果爲 -0.330（表 5），標準化間接效果即爲總效果與直接效果之差 -0.044（附表六）。由於三種效果均爲負值，表示無論直接、間接，或整體，理解行動對推卸責任行爲有抑制的作用。6 種行動途徑中效力行動對於各種困境的總效果均爲負，顯示其直接效果雖不見得都爲負，但透過間接影響仍能達到減緩各種兩難困境行爲的效果。

再就各種行動途徑解決困境行爲的總效果分析，可發現對話及效力行動都可顯著降低無反省性行爲，效力行動能顯著降低擴大欲望行爲，理解及效力行動亦能顯著降低推卸責任行爲，理解行動還能減少不願合作行爲。但是，協商行動會顯著地催化無反省性行爲，而愛心行動會顯著催化推卸責任行爲。至於各種解決行動途徑對於兩難困境

之行爲所激發出的間接效果中，仍以效力行動對於化解四種兩難困境之行爲的功用，最爲顯著。

由表 5 及附表六中行動途徑對於後現代行政倫理功能面的標準化總效果及間接效果可了解：理解、效力及轉化行動對於後現代行政倫理功能面，有顯著的正面作用；對話、協商及愛心行動對於功能面，則大多是負面的總效果及間接效果。然而，對話行動有助提升生活品質。

至於後現代學校行政倫理特質對其兩難困境之行爲的總效果，則以模糊現實及自主決定，具備抑制兩難困境行爲之功效，尤其，模糊現實對於不願合作及推卸責任行爲總效果顯著爲負。而尊重多元則顯著會衍生不願合作及推卸責任行爲。後現代學校行政倫理特質對其兩難困境之行爲的間接效果，仍以模糊現實及自主決定具備抑制兩難困境行爲之功效，尤其，模糊現實對於不願合作及推卸責任之行爲的間接效果均顯著爲負，而尊重多元則顯著地間接誘發出擴大欲望及不願合作行爲。

表 5

後現代學校行政倫理特質與解決行動途徑對其功能及衍生兩難困境行爲之標準化總效果

	尊重多元	模糊現實	自主決定	關懷他人	理解行動	對話行動	協商行動	效力行動	轉化行動	愛心行動
組織變革	0.311	0.145	-0.302	0.371	0.287	-0.065C	-0.310	0.735	0.181	-0.403
專業實踐	0.377	0.098	-0.052	0.014C	0.185	-0.182	-0.171A	0.668	0.045A	-0.141
組織績效	0.11	0.282	-0.253	0.208	0.648	-0.210B	-0.308	0.583	0.419	-0.709
生活品質	-0.161A	0.099	0.217	0.409	-0.096C	0.245	-0.282	0.220	0.393	-0.033C
無反省性	0.084B	0.077C	-0.035A	-0.131B	0.173C	-0.486	0.328	-0.514	0.086B	0.118B
擴大欲望	0.033C	-0.082A	-0.024A	-0.006C	-0.083C	0.039C	-0.165B	-0.610	0.135B	0.147A
不願合作	0.217	-0.286	-0.121A	0.035C	-0.180A	-0.057C	-0.057C	-0.197C	0.000C	-0.106C
推卸責任	0.355	-0.242	-0.026	-0.114B	-0.330	-0.011C	0.165B	-0.821	-0.051C	0.362

註： “A” 表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B” 表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5；
“C” 表示 | 未標準化估計值 / 標準誤 | <1.0。

(二) 後現代學校行政倫理功能及其兩難困境行爲之間的標準化效果

表 6 爲後現代學校行政倫理功能及其兩難困境行爲之間的標準化總效果。後現代學校行政倫理兩難困境行爲對其功能有顯著總效果，包括不願合作及推卸責任等行爲會抑制組織變革，擴大欲望則會戕害專業實踐；兩難困境之行爲對功能也有顯著的間接效果（附表 7），包括推卸責任行爲會抑制組織變革，無反省性行爲會戕害專業實踐，不願合作行爲則會壓制組織績效。但是，無反省性行爲間接有利於提升組織績效。

表 6

後現代學校行政倫理功能及其兩難困境行爲之間的標準化總效果

	組織變革	專業實踐	組織績效	生活品質	無反省性	擴大欲望	不願合作	推卸責任
組織變革	0.153	0.068	0.278	0.318	0.123A	-0.007C	-0.155	-0.080
專業實踐	0.111	0.023	0.174	0.053	0.201A	-0.202	0.010C	-0.045B
組織績效	0.364	0.14	0.123	0.258	-0.221A	0.105B	0.057C	0.048C
生活品質	0.322	0.033	0.2	0.107	0.090A	0.054B	-0.103A	-0.032C
無反省性					0.322	1.111	0.355	0.707
擴大欲望					0.392	0.461	0.247	0.681
不願合作					0.307	0.604	0.226	0.936
推卸責任					0.17	0.464	0.261	0.325

註：1.“A”表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B”表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5；
“C”表示 | 未標準化估計值 / 標準誤 | <1.0。
2. 未寫數字的空格爲 0。

陸、結論與建議

根據研究結果，據以提出結論，進而提出建議。茲分述如下：

一、結論

根據研究目的，從線性結構分析估計出的直接、間接及總效果，爲國民中學經營，歸納出 3 點結論，茲分述如下：

(一) 後現代學校行政倫理具有功能性的作用

後現代學校行政倫理，強調尊重多元會促進組織變革及專業實踐、模糊現實會強化組織績效、自主決定可提升生活品質、及對他人關懷會促進組織變革及生活品質。據此，後現代學校行政倫理能提升組織的功能性，爲學校經營的重要途徑之一，有倡導的必要性。

(二) 後現代學校行政倫理強調尊重多元而因推卸責任的行爲，而陷入兩難困境的窘態

後現代學校行政倫理會陷入兩難困境的窘態。以下分別就行動面向衍生的兩難困境分述如下：

首先，後現代學校行政倫理，強調尊重多元會促進組織的變革，來彰顯其功能，但是衍生推卸責任的行爲，卻會抑制組織的變革，來抑制其功能，而陷入兩難困境的窘態。

其次，後現代學校行政倫理強調模糊現實，會促進組織變革、組織績效、專業實踐、生活品質，來彰顯其功能性，同時，它也會抑制兩難困境的行爲，而不會陷入兩難困境的窘態。

再則，後現代學校行政倫理強調關懷他人，會促進組織績效、組織變革、生活品質，來彰顯其功能性，但是，它對於兩難困境的行爲，並無積極作用，因而不會陷入兩難困境的窘態。

最後，後現代學校行政倫理強調自主決定，會提升生活品質，來彰顯其功能性，但是，它對於兩難困境的行爲，並無積極作用，因而不會陷入兩難困境的窘態。

(三) 後現代學校行政倫理衍生推卸責任行爲的兩難困境解決，必須強化理解與效力的行動

後現代學校行政倫理強調尊重多元，會衍生推卸責任的行爲，抑制組織變革，出現反功能的現象，可透過理解與效力的行動，來排除推卸責任的行爲，以強化組織變革的動能，來確保其功能。故理解與效力的行動，是解決後現代學校行政倫理兩難困境的途徑，有必要加以推廣。

二、建議

根據本研究的結論，由於後現代學校行政倫理，起源於弱勢者

對於獨大權威的挑戰，而且其兩難困境的產生，會落在部屬的行爲身上，但是解決兩難困境的行動，應同時彰顯領導者與部屬的角色，故針對領導者與部屬同時進行建議，茲分述如下：

(一) 應關注多元尊重的後遺症

後現代學校行政倫理強調多元尊重，會衍生個體不合作與推卸責任的行爲，進而抑制它的功能性，也是它會產生兩難困境的機制。據此，學校領導人，必須注意多元尊重的後遺症，判斷部屬推卸責任的線索，並儘速加以導正，此外，部屬也要能自律，不能把尊重當放縱，努力深耕學校的發展，據此，將有助於提升後現代學校行政倫理的價值性。

(二) 應強化理解的行動

後現代學校行政倫理強調多元尊重，會衍生個體的推卸責任行爲，來抑制組織的變革，而強化理解的行動，會驅使個體能夠站在領導者的立場，來判斷解放後的逾越性，並提升感召效應，以利提升承擔責任的意願，來確保其功能性，以解決後現代學校行政倫理的兩難困境。

(三) 應強化效力的行動

後現代學校行政倫理強調多元尊重，會衍生個體的推卸責任行爲，來抑制組織的變革，而強化效力的行動，會驅使領導人與被領導人能戮力於矛盾的管理，據以提升組織變革的凝聚力，促進人們願意承擔責任，來追求教育的發展，以解決後現代學校行政倫理的兩難困境。

參考文獻

黃乃熒（2005）。學校組織變革之意識型態研究——以一所國民中學爲例。**師大學報，50**（1），101-121。〔Whang, N. Y. (2005). A study of the ideology of organizational change in schools: The case of a junior high school. *Journal of National Taiwan Normal University, 50*(1), 101-121.〕

黃乃熒、陳麗霞（2008）。國民中學組織變革意識型態影響變革品質路徑之研究。**教育研究集刊，54**(2)，93-136。〔Whang, N. Y., Chen, L. S. (2008). The study of the paths of the influences on quality through ideology of organizational change in junior high schools. *Bulletin of Educational Research, 54*(2), 93-136.〕

黃宗顯（2003）。共識論述與差異政略思想在學校行政革新上的和與合與適用性——Habermas、Lytoard 與中國「道」思想的詮釋性應用。**教育研究集刊，49**（2），97-115。〔Huang, T. H. (2003). The integration of "consensus discourse" and "politics of difference" in seeking appropriate innovations in school administrations: An interpretive application of Habermas's Lyotard's, and Chinese Daoist theories. *Bulletin of Educational Research, 49*(2)，97-115〕

Abbinett, R. (1998). Post-modernity and the ethics of care: Situating Bauman's social theory. *Cultural Values, 2*(1), 87-116.

Ambrosio, J. (2008). Writing the self: Ethical self formation and the undefined work of freedom. *Educational Theory, 58*(3), 251-267.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423.

Antonio, R. J. (2000). After postmodernism: Reactionary tribalism. *American Journal of Sociology, 106*(2), 40-87.

Babcock, W., & Whitehouse, V. (2005). Celebrity as a postmodern phenomenon, ethical crisis for democracy, and media nightmare. *Journal of Mass Media Ethics, 20*(2 & 3), 176-191.

Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics.* Oxford: Blackwell.

Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school leadership. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 570-589.

Blanke, V. (1991). *Understanding organization.* Columbus, OH: The Ohio State University.

Bollen, K.A. (1989). Structural equations with latent variables. New York: Wiley.

Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In Cudeck, R., du Toit, S., Sorbom, D. (Eds.), Structural equation models: Present and future: A Festschrift in honor of *Karl Joreskog* (pp. 139-168). Chicago: Scientific Software International.

Bourgeois, P. I.(2001). The search for a postmodern ethics. *Research in Phenomenology, 32,* 249-257.

Braidotti, R. (2005). A critical cartography of feminist post-postmodernism. *Australian Feminist Studies, 20*(47), 1-15.

Braidotti, R. (2007). Feminist epistemology after postmodernism: Critiquing science, technology and globalization. *Interdisciplinary Science Reviews, 32*(1), 65-74.

Burke, A. (2007). *Beyond security, ethics and violence*. London: Routledge.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PREKIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Calder, G. (2005). Postmodernism, pragmatism, and the possibility of an ethical relation to the past. *Theoria, 52*(3), 82-101.

Chabot, C. B. (1988). The problem of the postmodern. *New Literary History, 20*(1), 1-20.

Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimation and tests in structural equation modeling. In Hoyle, R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cullin, J.(2005). The ethics of paradox: Cybernetic and postmodern perspectives on non-direct intervention in therapy. *ANZJIFT, 26*(3), 138-146.

Fardella, J. A. (2008). The recovery model: Discourse ethics and the

retrieval of the self. *Journal of Medical Humanit, 29,* 111-126.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning.* New York: Teachers College Press.

Hallstein, L. O. (1999). A postmodern caring: Feminist standpoint theories, revisioned caring, and communication ethics. *Western Journal of Communication, 63*(1), 32-56.

Hatcher, G. H. (1994). A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling. Cary, NC: SAS Institute Inc.

Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research, 11,* 325-344.

James, L. R., Mulaik, S.A., & Brett, J. M. (1982), *Causal analysis: Assumptions, models, and data.* Beverly Hills, CA: Sage.

Jaafar, S. B., Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in *Canada. Alberta Journal of Educational Research, 53*(2), 207-227.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1999). How large can a standardized coefficient be? Retrieved from http://www.ssicentral.com/lisrel/column2.htm.

Kearney, R. (1984). *Dialogues with contemporary continental thinkers.* Manchester: Manchester University Press.

Lindblom, C. E., & Cohen, D. E. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem-solving.* New York: Yale University Press.

Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change.* New York: Yale University Press.

Lindlom, C. (1997). Logical dilemmas of postmodernism. *The Journal of Royal Anthropological Institute, 3*(4), 747-760.

Mason, M. (2001). The ethics of integrity: Educational values beyond postmodern ethics. *Journal of Philosophy of Education, 35*(1),47-69.

McCance, D. (1996). L’ ecriture limite: Kristeva’ s postmodern feminist ethics. *Hypatia, 11*(2), 141-160.

Morgan, G. (1997). *Images of organization(2rd).* Newbury Park, CA: Sage.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Altine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin, 105,* 430-455.

Muthen, L. K., Muthen, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling, 4,* 599-620.

Nuyen, A. T. (2004). Lyotard’ s postmodern ethics and information technology. *Ethics and Information Technology, 6,* 185-191.

O’ Neill, J. (1995). *The poverty of postmodernism.* London: Routledge.

O’ Neil, M. (2006). Ethics and epistemology: Ecclesial existence in a postmodern era. *Journal of Religious Ethics, 34*(1), 21-40.

Rundell, J. (2000). The postmodern ethical condition: A conversation with Angnes Heller. *Critical Horizons, 1*(1), 135-145.

Ryu, H. (2001). Ethics of ambiguity and irony: Jacques Derrida and Richard Rorty. *Human Studies, 24,* 5-28.

Schultz, D.(2004). Professional ethics in a postmodern society. *Public Integrity, 6*(4), 279-297.

Schutz, A. (2000). Teaching freedom? Postmodern perspectives. *Review of Educational Research, 70*(2), 215-251.

Shinko, R. E. (2009, February, 15-18). Liberal affinities, ethical problematization, performative postmodern subjectivities. Paper prepared for presentation at the International Studies Association Annual Conference, New York.

Slattery, P., & Morris, M.(1999). Simone de beauvoir’s ethics and Postmodern ambiguity: The assertion of freedom in the face of the absurd. *Educational Theory, 49*(1), 21-36.

Slattery, P., & Rapp, D.(2003). *Ethics and the foundations of education:*

Teaching convictions in postmodern world. Boston: Allyn and Bacon.

Snyman, S., & Fasser, R. (2004). Thoughts on ethics, psychotherapy and postmodernism. *South African of Psychology, 34*(1), 72-83.

Spicer, M. W. (2005). Public administration enquiry and social science in the postmodern condition: Some implications of value pluralism. *Administrative Theory & Praxis, 27*(4), 669-688.

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge.

Spivak, G. C. (1994). Responsibility. *Boundary 2, 21*(3), 19-64.

Strassberg, B. A. (2005). Fortieth anniversary symposium: Science, religion,, and secularity in a technological society. *Zygon, 40*(2), 307-322.

Tifonas, P. P. (2004). Postmodernism, post-structuralism, and difference. *Journal of Curriculum Theorizing, 20*(1), 151-163.

Ventriss, C. (2004). The postmodern condition and the challenge of rethinking the foundations of public policy and administration: A critical inquiry. *Administrative Theory and Praxis, 27*(3), 552-560.

Walker, J. (2008). Social/corporate accountability: A university's "trek" towards excellence. *The Canadian Journal of Higher Education, 38*(2), 45-71.

Wang, C. X. (2008). Adult education philosophies in post modern China. *International Forum of Teaching and Studies, 4*(1), 21-119.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In Hoyle, R H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications.* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Woodbury, S., & Gess-Newsome, J.(2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy, 16*(5), 763-785.

Ziarek, E. (2003). Evil and testimony: Ethics "after" postmodernism. *Hypatia, 18*(2), 197-204.

附表 1

測量模式中各潛在變數之建構信度及平均變異數抽出比例

潛在變數	建構信度	平均變異數抽出比例	潛在變數	建構信度	平均變異數抽出比例
尊重多元	0.852	0.494	擴大欲望	0.861	0.555
模糊現實	0.762	0.615	不願合作	0.796	0.441
自主決定	0.802	0.575	推卸責任	0.899	0.642
關懷他人	0.890	0.575	理解行動	0.829	0.548
組織變革	0.922	0.567	對話行動	0.883	0.654
專業實踐	0.761	0.515	協商行動	0.865	0.617
組織績效	0.667	0.505	效力行動	0.806	0.515
生活品質	0.840	0.568	轉化行動	0.900	0.644
無反省性	0.500	0.342	愛心行動	0.841	0.570

附表 2

最終模式各內生潛在變數的複判定係數

	組織變革	專業實踐	組織績效	生活品質	無反省性	擴大欲望	不願合作	推卸責任
R^2	.952	.660	.708	.848	.754	.775	.831	.754

附表 3

最終模式各潛在內生變數建構信度及平均變異數抽出比例

潛在變數	建構信度	平均變異數抽出比例	潛在變數	建構信度	平均變異數抽出比例
尊重多元	0.852	0.493	擴大欲望	0.861	0.555
模糊現實	0.761	0.615	不願合作	0.795	0.440
自主決定	0.802	0.576	推卸責任	0.899	0.641
關懷他人	0.890	0.575	理解行動	0.828	0.548
組織變革	0.922	0.567	對話行動	0.883	0.654
專業實踐	0.760	0.514	協商行動	0.865	0.616
組織績效	0.666	0.504	效力行動	0.803	0.510
生活品質	0.840	0.567	轉化行動	0.900	0.644
無反省性	0.500	0.344	愛心行動	0.841	0.570

附表 4

後現代學校行政倫理特質與兩難困境解決行動途徑對功能及兩難困境行爲直接效果之標準化估計

	尊重多元	模糊現實	自主決定	關懷他人	理解行動	對話行動	協商行動	效力行動	轉化行動	愛心行動
組織變革	0.337		-0.315	0.257	0.112B		-0.253	0.547		-0.270
專業實踐	0.334						-0.262	0.471		
組織績效		0.304	-0.190A		0.671	-0.375		0.308B	0.297	-0.570
生活品質	-0.238		0.313	0.309	-0.272A	0.322	-0.203		0.292	0.129B
無反省性		0.193		-0.121B	0.284A	-0.504	0.433			
擴大欲望	-0.122			0.062B		0.162	-0.297	-0.192A	0.132	
不願合作		-0.145	-0.098A	0.116			-0.166A	0.419A		-0.347
推卸責任	0.311	-0.179		-0.115A	-0.286		0.206	-0.635	-0.085B	0.341

註：1.“A”表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B”表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5。
2. 未寫數字的空格爲 0。

附表 5

後現代學校行政倫理功能及兩難困境行爲間直接效果之標準化估計

	組織變革	專業實踐	組織績效	生活品質	無反省性	擴大欲望	不願合作	推卸責任
組織變革		0.031B	0.200	0.239	0.166	-0.09B	-0.146	
專業實踐	0.051B		0.143		0.278	-0.359		
組織績效	0.262	0.114		0.153	-0.334	0.283A	0.131A	
生活品質	0.242		0.118		0.084A		-0.084B	
無反省性						0.676	0.134	0.091B
擴大欲望					0.239		0.059	0.345
不願合作					0.116	0.144		0.571
推卸責任					0.022B	0.235	0.159	

註：1.“A”表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B”表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5。
2. 未寫數字的空格爲 0。

附表 6

後現代學校行政倫理特質與解決行動途徑對其功能及衍生兩難困境行爲之標準化間接效果

	尊重多元	模糊現實	自主決定	關懷他人	理解行動	對話行動	協商行動	效力行動	轉化行動	愛心行動
組織變革	-0.025C	0.145	0.014C	0.113	0.175	-0.065C	-0.057B	0.189	0.181	-0.132A
專業實踐	0.043	0.098	-0.052	0.014C	0.185	-0.182	0.091B	0.197	0.045A	-0.141
組織績效	0.110	-0.022C	-0.063A	0.208	-0.024	0.165	-0.308	0.276	0.122	-0.138
生活品質	0.077	0.099	-0.096	0.100	0.176	-0.077A	-0.079A	0.220	0.101	-0.162
無反省性	0.084B	-0.116	-0.035A	-0.010C	-0.111B	0.018C	-0.104B	-0.514	0.086	0.118B
擴大欲望	0.155	-0.082A	-0.024A	-0.068B	-0.083C	-0.123A	0.132A	-0.418	0.003C	0.147A
不願合作	0.217	-0.141	-0.022B	-0.081B	-0.180A	-0.057C	0.109B	-0.616	0.000C	0.241A
推卸責任	0.044B	-0.063	-0.026B	0.001C	-0.044C	-0.011C	-0.041C	-0.186	0.034C	0.020C

註：“A”表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B”表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5；
“C”表示 | 未標準化估計值 / 標準誤 | <1.0。

附表 7

後現代學校行政倫理功能及兩難困境行爲之間的標準化間接效果

	組織變革	專業實踐	組織績效	生活品質	無反省性	擴大欲望	不願合作	推卸責任
組織變革	0.153	0.037	0.078	0.079	-0.043B	0.083B	-0.009C	-0.080
專業實踐	0.060	0.023	0.032	0.053	-0.077	0.158A	0.010C	-0.045B
組織績效	0.102	0.025	0.123	0.106	0.113	-0.178A	-0.074	0.048C
生活品質	0.080	0.033	0.082	0.107	0.005C	0.054B	-0.020C	-0.032C
無反省性					0.322	0.435	0.221	0.616
擴大欲望					0.154	0.461	0.188	0.336
不願合作					0.191	0.460	0.226	0.365
推卸責任					0.148	0.229	0.102	0.325

註：1.“A”表示 1.5 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 2.0；
“B”表示 1.0 ≦ | 未標準化估計值 / 標準誤 | < 1.5；
“C”表示 | 未標準化估計值 / 標準誤 | <1.0。
2. 未寫數字的空格爲 0。