

思維模式在學校組織弔詭領導的應用 —以阿多諾的「非同一性思維」深化 並提昇「競值途徑」為例

林耀堂*

摘 要

學校組織的領導者之重要性，在於其對組織的利弊影響遍及每一位成員，當領導者面對組織中諸多對立性事實的存在，可藉由 Quinn 「競值途徑」的平衡性架構以分析並因應組織的弔詭領導之需求。但競值途徑的分析架構關於對立、矛盾與弔詭「兩者兼顧」的論述，是屬於組織領導理論的本質性論述、抑或只是策略性的方法媒介，則值得進一步省思。關於「兩者兼顧」是否為本質性論述的議題，法蘭克福學派學者 Adorno 的「非同一性思維」則提出更深刻的反省與論述基礎。本文嘗試以 Quinn 「競值途徑」的平衡性架構，輔以 Adorno 的「非同一性思維」，建議學校組織的領導者處在對立與矛盾的情境時，可以從 either / or 的排斥性領導關係模式，提昇成為 both / and 的含括性領導關係模式。

關鍵字：競值途徑、非同一性思維、弔詭領導

* 林耀堂：文藻外語學院通識教育中心講師

投稿收件日：93 年 2 月 23 日；修正日：93 年 6 月 8 日；接受日：93 年 6 月 15 日

思維模式在學校組織弔詭領導的應用 —以阿多諾的「非同一性思維」深化 並提昇「競值途徑」為例

林耀堂*

前 言

學校組織「上一下」歸屬關係的領導模式，時常呈現既密切、又分離的弔詭關係。由巨觀面觀察學校組織的領導模式當然有其絕對的劃分關係，因其職務緣故，理當負起領導與管理的責任；另一方面，微觀地觀察學校組織中每一個人的角色，其實無論是否實際擔任所謂的教育行政工作，卻都必須進行「某種程度」的領導工作。個人在這些不同程度、不同等級的領導工作上，到底是以何種思維方式去反思學校組織的領導工作？值得我們進一步深入探討。在有關影響學校組織領導的可能因素之研究，相關的研究大則從組織結構的背景、組成方式、運作與發展情形來探討，小則回歸個人在組織領導上應該具備哪些基本及卓越的能力。進而歸納出組織的文化、領導風格與特質、組織的結構、組織的策略、組織的執行力等，都可能是影響學校組織領導順利進行的因素。

上述研究的思考邏輯假設著：如果領導者一方面能夠明白組織結構的特性，另一方面又擁有、並學習足夠的能力與技巧，領導工作便可以無往不利。但現實情境卻不如此，因為即使組織的特性有其長期一致性，但總是有學習不完的領導能力與技巧。這就是為何社會科學領域的實務工作者（practitioners）常會感到理論研究的「實證發現」（empirical findings）對其「實務」（practice）的改善並無太大幫助的喟嘆；另一方面，我們必須打破將實證發現的結果一體化、普遍化、去歷史化、去脈絡化地運用於所有組織的迷思。上述都是以往組織領導理論研究的不足之處，主要癥結點就是忽略了領導者的思維模式對其個人與整個組織的深

* 林耀堂：文藻外語學院通識教育中心講師

遠影響。

本文的目的並不預期提供學校組織領導者一份領導實務指南。一來沒有必要，學校組織的個別差異性是主要原因；二來也不可能，因為學校組織的領導事務涵蓋有形與無形諸多層面，千頭萬緒難免掛一漏萬。本文嘗試回到根源，探討個人的思維模式如何影響他在組織中的領導方式，首先以 Quinn 的「競值途徑」(competing values approach) 為架構，論述組織在多項層面均充斥著弔詭的現象，這也是領導者必須首先確認的實務脈絡。其次，輔以法蘭克福學派學者阿多諾 (T. Adorno, 1903~1969) 的「非同一性思維」模式進一步指出：主體對外在客體的認識與知識之獲得，原本就是在一種「已經開始、卻未完成」的弔詭狀態。阿多諾的知識論在西洋哲學史上，有別於黑格爾式以「絕對精神」為終點的靜態辯證法；反之，阿多諾在追求知識的方法論上強調一種開放的、動態的、持續進行的「否定辯證法」。身為猶太裔德國人的阿多諾關於「非同一性思維」的見解，與美籍學者 Quinn 的「競值途徑」觀點，不免予人一種人同此心、心同此理之驚嘆。這也是本文讓兩位學者進行「對話」的嘗試；藉此對話，作者更肯定組織中的弔詭現象不僅是可能的、也是合理的。尤其當組織處在轉型過程時，領導者的非同一性思維模式更是其創新能力的來源。雖然非同一性思維模式的目的不在建立組織的實務領導指南，但卻深深影響組織中領導者行為的意識底層之思維運作，其影響層面雖不易被察覺，但卻在其行動中自然地表露無遺。

壹、Quinn 的競值領導思維及其困境

一、競值途徑的含意

弔詭 (paradox) 一詞是具有似非而是的意涵；para 有對抗的意義，而 doxos 則有透過矛盾、對立來獲取智慧與常識的意思 (Thompson, 1988, pp.131)。因此弔詭具有透過矛盾、對立的對抗，以獲取智慧的意義；智慧藏諸於矛盾、對立的深層，必須透過矛盾、對立對抗的領悟而得。有鑑於此，智慧與常識是植基於幾個原則的產物：(一) 每一個真理的另一個對立面也是真理；(二) 而且每一個真理皆有對立面；因此，(三) 每個現象僅用一面去看它，僅能觀察到一半的真理；(四) 故運用整體的觀點探索矛盾、對立的情境，方能建構深度的真理 (黃乃熒，民 89)。也就是說領導者對組織的矛盾與對立之現象，如何進行互補與動態平衡

式的領導，成為探索真理的最重要原則，此即組織的弔詭領導之重要意義。

一般而言，學校組織的目標通常包含中介目標與終極目標，以中介目標而言，Quinn (1988, pp.44-65) 所提出的組織競值途徑模式，可用來解釋學校如何經由中介目標達到本身的終極目標。Quinn 在組織競值途徑模式中運用兩個向度：分權與集權、內在與外在，作為組織的資訊處理方法，進而建構一個目標模式，包括四組矛盾、對立的目標或八個目標。此中介目標分別為：調適能力與穩定能力；資訊習得能力與資訊管理能力；人力資源擴展能力與目標設定（計劃）能力；凝聚力與效率。競值途徑的每一組配對目標，彼此之間又都是呈現弔詭的關係（參閱圖 1）。

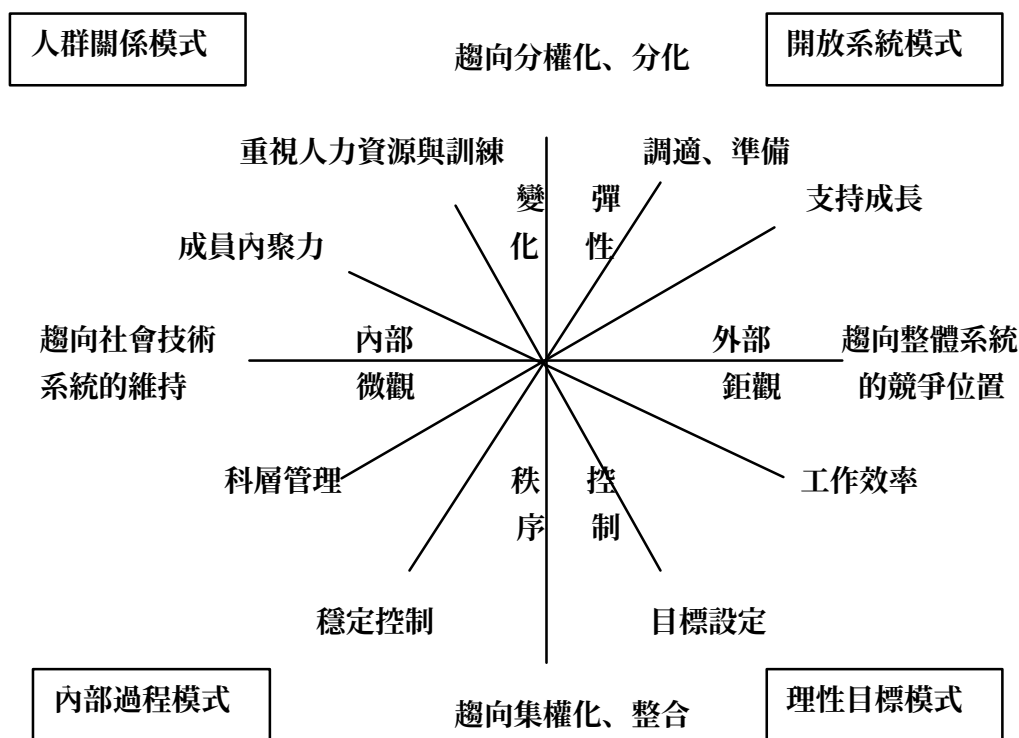


圖 1 組織的競值類型

資料來源：Beyond rational management (p. 48) by R. S. Quinn (1988). San Francisco: Jossey- Bass.

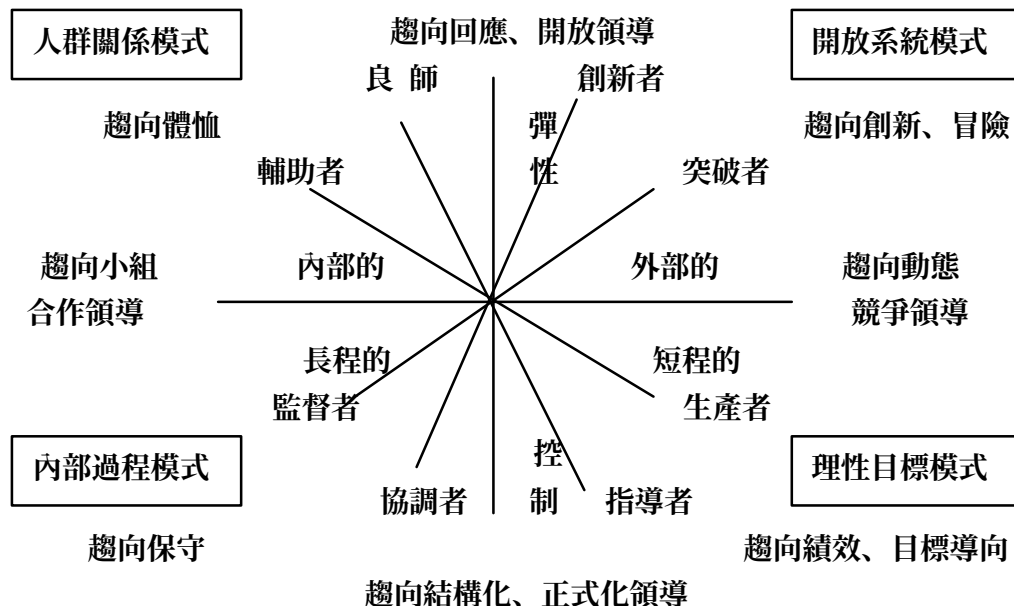
二、競值途徑關於組織領導的思維

Quinn 以競值途徑為架構，整合文獻上關於領導的三個主題（領導的行為、

領導的特徵、領導的影響模式)，指出面對組織的弔詭現象，領導者如何以四種型式的領導風格——理性的成功者（rational achiever）與存在式團隊的建立者（existential team builder）；經驗性的專家（empirical expert）與理想主義的帶領者（idealistic prime mover）——來因應（Quinn & Hall, 1983）。茲分別以領導者的角色、組織文化、及領導者如何引領組織的轉型予以論述如下。

（一）組織領導角色的四種型式

首先，組織中理性的成功者傾向於接受短期間與高確定性，以理性主義為基礎，運用理性的資訊獲得型態，扮演指導者與生產者的角色；相對地，存在式團隊的建立者則傾向於接受長期間與低確定性，以存在主義為基礎，運用共識性的資訊獲得型態，扮演良師（mentor）與團體的促進者之角色。其次，經驗性的專家傾向於接受長期間與高確定性，以經驗主義為基礎，運用階層性資訊獲得型態，扮演內在的監督者與協調者；相對地，理想主義的帶領者則傾向於接受短時間與低確定性，以理想主義為基礎，運用發展性或適應性的資訊獲得型態，扮演創新者與突破者的角色（參閱圖 2）。



資料來源：Beyond rational management (p. 86) by R. S. Quinn (1988). San Francisco: Jossey- Bass.

(二) 組織文化的四種型式

是否有理論可一致地呈現並分析組織中的各項關係？而該理論關於對立性的問題，又應具備哪些條件？Quinn and McGrath (1985) 還是以競值途徑的架構論述這種理論的領導者，如何幫組織從適應 (fit) 的階段過渡到一致性 (congruence) 的階段、如何從非一致性 (incongruence) 的階段過渡到超越性 (transcendence) 的階段。在競值途徑的架構中，Quinn and McGrath 從適應的概念轉向一致性與非一致性的概念，因為他們區別了四種環境的型式、四種文化的型式、以及四種領導者的型式，建構出四種組織型式。舉例而言，當確定性極低、且須立即行動時，最一致的組織型式就是發展性文化，且最適合的領導者或決策者就是理想主義的帶領者（參閱表 1）。

表 1 適應或一致性的四種組織型式

組織環境的條件	組織的文化與型式	領導風格
確定性極低， 須立即行動	發展性的文化	理想主義的帶領者 (創新者與突破者)
確定性極高， 須立即行動	理性化的文化 (市場)	理性的成功者 (指導者與生產者)
確定性極高， 不須立即行動	階層性的文化 (階層制度)	經驗性的專家 (監督者與協調者)
確定性極低， 不須立即行動	共識性的文化 (集團)	存在式團隊的建立者 (良師與輔助者)

資料來源：The transformation of organizational cultures: a competing values perspective by R. E. Quinn and Michael R. McGrath (1985) In Peter J. Frost et al. (Eds.), *Organizational culture* (p.330). Beverly Hills: Sage Publications.

上述四種組織型式必須注意動態性與靜態性的描述，以第三種組織型式為例，在確定性極高、不需立即行動，階層的形式（或文化）與經驗性的專家等條件中，Quinn and McGrath 會建議以一種靜態性的組織體系去因應。反之，在第一種確定性極低、需立即行動，發展性的文化、理想主義的帶領者等條件下，會建議以一個非常動態且快速變化的組織體系去對應。同時也提供論述非一致性的極端狀況，例如不一致的情形會發生於像經驗性的專家去領導發展性文化的組織、理想主義的帶領者去領導階層性文化的組織、存在式團隊的建立者去領導市場性文化的組織、或理性的成功者去領導共識性文化的組織等情況。

(三) 競值領導使組織由非一致性過渡到超越性

Van de Ven 認為組織是以一種快步伐、且不斷變化的力量在互動 (Van de Ven, 1983)。在真實情境裡，競值途徑的四種組織體系就是彼此滲透的；至於領導者如何確認組織的非一致性，需要的就是弔詭領導的超越性能力。超越的意思就像是「內在洞察力」(interpenetration) (Munch, 1982)，與「雙迴圈學習」(double-loop learning) (Argyris & Schon, 1978) 的概念。超越在思維層面，是以「傑努士」(Janusian) 思維模式 (Rothenberg, 1979) 面對矛盾的能力，超越個人分裂中的創造之傾向、進而看到對立性事物的合一性、並能突破且將對立性因素重新架構 (reframe) 起來。在物理學層面，超越則意指兩種或更多的因素表現出最大的個別性能力，同時達到最大的解釋能力，最終，其顯現的共同能力則超過了原有的能力。

超越其實是進化式循環的一種位置，組織的超越是解決一些對立與矛盾的方法，並且許多力量得以被釋放出來。由一些新興的組織在其初期階段的努力可觀察出來，在此階段中組織的創新力、使命感與集體性意識都深具意義 (Quinn & Cameron, 1983)。所以，個人願意對組織表現出強烈的承諾、並且花較長時間在自己的工作上；有趣的是，此情形並不會無限制地持續下去，久而久之，深具活力的組織也會逐漸成為形式化。

超越雖然帶動組織動態成長的結果，但其擴張過程卻孕育了收斂、形式化與例行公事化的種子 (Quinn & Anderson, 1984)。例如，一個組織經過形式化的過程，其發展性文化變成一種階層性的文化，此形式化發展過程通常被視為負面的結果，因為形式化是要被組織拒絕的 (Lodahl & Mitchell, 1980)。但對強調超越的領導者而言，則視為一個自然的發展過程，形式化只是組織在進化過程的一個不同階段。

弔詭領導特別強調組織辯證發展的觀點，領導者在自我反省、人際的社會互動與解決問題的分裂中，不斷創造新的可能性；為避免執著於對立分裂中的某一觀點、規範與價值，領導者又得時時超越現有的觀點、規範與價值。此即康德「超越哲學」對於個人獲得知識的見解：「知識起源於人類的經驗，但卻不停止於人類的經驗。」

三、領導者的弔詭領導

領導者在思考組織現有文化與外在社會文化的互動關係時，有時會強調外在文化對組織的宰制、有時卻又注重組織本身的完美型態，但也有採取組織文化轉

型的觀點 (Quinn & McGrath, 1985)。此觀點強調動態性張力的關係，其特徵充滿諸多弔詭與對立的關係（獲得知識的過程、領導的角色、組織的目標、組織的效能等），而引導組織涵蓋的多元相關因素進行轉型。

當思考組織文化如何建構時，組織文化的轉型現象會特別受重視；尤其是組織的對立性、張力與矛盾所帶來的轉型需求。Van de Ven 即認為藉由組織的弔詭事實來發展學校組織理論，有助於學校組織的行政效率 (Ford & Backoff, 1988)。Van de Ven 認為一些行政管理的理論，通常不考慮組織的弔詭現象，為了理論的內在一致性，一些理論家甚至傾向將弔詭與矛盾的現象予以消除。因此，Van de Ven 主張組織需要一個動態性的理論，將人視為緊密連結的社會系統中之複雜行動者，得同時面對組織的穩定性與改變之需求，才能設想人類系統中固有的張力與衝突。Quinn and McGrath (1985) 也贊成 Van de Ven 的觀點，因為組織的確需要能同時解釋穩定性與改變的理論、且可以處理對立性的觀點，同時又能包含複雜性的個人、緊密連結的社會體系、與轉型的領導等。

領導者採取對立與矛盾的思考，的確不是自然的傾向，它需要「反直觀」(counterintuitive) 的過程。無論是實務工作者或理論家，人的思考自然傾向於「分裂中的創造 (schismogenic)」(Bateson, 1979)。意謂個人在思考矛盾、對立的情境一開始就是分裂了，而且在面對矛盾、對立的情境時，會採取兩擇一的方式；選擇對立一方的立場，當作思考問題的基礎 (黃乃熒，民 89)。因此若以分裂式的弔詭領導方式，面對學校組織中對立、矛盾的價值與原則（例如：內在與外在，集中與分權）時，領導者會認為每一個面向的價值或原則，與對立的另一面向的價值或原則，彼此會產生互相排斥的關係，而且會選擇對立價值中的某一個做為解決學校問題的基礎。為 Bateson (1979) 而言，這意指個人的意識性行動，總有一些觀念及關係在進行不斷的分裂與成長。

分裂式的學校組織弔詭領導方式，很可能造成理解學校組織領導問題的偏見。Quinn (1988) 即認為分裂式的學校弔詭領導方式，無法了解組織中矛盾與對立的不可避免性，也無法從矛盾與對立的情境，進而探索並建構有創意的事實，因此學校組織領導的解決問題能力將相當受限。Quinn 更認為學校組織的領導者，在實現學校目標的過程中傾向以個人的意志面對組織外在的脈絡，而不是把自己置身在脈絡當中。因此學校組織中對於矛盾與對立情境的詮釋，常會因領導者的個人思維而受到扭曲，因而影響了學校組織的革新。江岷欽 (民 84) 即批判現代的行政決策行為，常忽略研究融合兩個對立的價值或立場的分析，這種排除對立價值或立場中一個的決策行為，導致學校行政的決策機制缺乏反省能力。

分裂式的學校組織領導，其實受限於對立關係的某一立場，導致學校領導在處理問題時流於「非此即彼」(either or)的固定化模式、卻不知變通的可能性。亦即分裂式的弔詭領導方式，無法有效處理學校組織的矛盾與對立情境或價值衝突，以建構有助於回應環境的回饋系統(Harmon, 1995)，所以無法正確理解事實，而且也會陷入「雙重束縛」診斷的問題(Bateson, 1972)，學校解決問題的能力因而不足。雙重束縛的溝通會堅守矛盾、對立的某一方，矛盾、對立的另一方則受其僵化的立場束縛，而導致矛盾、對立的雙方，無法促進彼此相互檢證的可能，因此理解學校組織問題的資訊會受限於既有的觀點，失去了創新的可能性。

另一方面，Rothenberg (1979) 提出的「傑努士」思維模式則與「分裂中的創造」思維模式相反。在一項關於創造力的研究中，Rothenberg 發現心靈上「傑努士」(Janusian) 思維的洞見，通常帶來藝術、文學、音樂與科學領域的重要性跨越。Janus 原是一位古羅馬的門戶守護神，他同時注視相反的方向，「傑努士」思維代表一個複雜的過程中，兩個表面上對立的想法或概念被視為同等地運作。它包含同時存在的對立面事物之衍生，以及相反性事物的整合。以愛因斯坦觀察一個掉落時的物體為例，同時兼具掉落物體的運動與靜止狀態，進而提出「相對論」，即是一種「傑努士」思維模式的運用。

「傑努士」思維模式提供心理層面對立的解決方法，此思維模式會帶來後續更強的生產能力，如此形成的新整體(new whole)，比原先所有部分的總和來得更廣大。Quinn and McGrath (1985) 也認為「傑努士」思維鼓勵我們將矛盾的(paradoxical) 現象與線性的(linear) 現象等同視之，且同時注意組織的轉型與平衡，它能幫助我們同時兼顧一組對立性的概念之需要。所以，領導者面對弔詭的情境，必須超越線性思維的分析，維持並重視「傑努士」思維模式。此思維模式也是競值途徑架構的基礎，且被廣泛運用在組織效能(Quinn & Hall, 1983)、組織變化(Quinn & Cameron, 1983)、組織文化(Quinn & Kimberly, 1984) 與組織決定(Quinn & Anderson, 1984) 上等研究。

學校領導者在社會化過程中通常傾向於維持現狀；但事實上，學校領導者的自我預備過程如果沒有發生明顯的改變，那麼期望學校組織能有大程度的轉型也就無從發生，此正是學校領導者與學校組織之間的弔詭之處(Zulmara Cline & Juan Necochea, 2000)。

四、領導者重新建構自我的創新能力

學校組織需要有自己的原則，以整合成為一個團體；但同時也需要一些創意

及新想法。在學校組織裡，整合的原則與創意的想法都是領導者成功型塑未來的社會化效應之主要因素（Hart, 1993, pp.15）。以當前學校組織的革新為例，大家都希望見到精力充沛的領導者，徹底地重新建構現有的學校組織體系。Zulmara Cline and Juan Necochea（2000）則認為，學校行政人員的經驗與其社會化過程，採取維持現狀的作法似乎比轉型式的領導，更能獲得組織成員順從、穩定與滿足的回饋。Murphy and Beck（1994）提到學校組織這種維持現狀或創新轉型的弔詭現象時便說：

當我們邁向二十一世紀時，教育行政人員--尤其是服務於公立部門的教育行政人員，必須面對一種互相對立要求的特殊角色。一方面被期待要主動地戮力於組織的轉型、重新建構，並對學校與轉型過程所涉及的人員重新定義；另一方面，他們在組織中的地位與其歷史傳統所強調的因素，卻又要求他們拒絕改變、且維持既有的穩定性（Murphy and Beck, 1994, pp.3）。

論及學校革新的文獻指出，具有創新力的領導者對於組織轉型是否會發生的必要性，都傾向於打破維持現狀的傳統性規則（Akerlund, 1988; Johns & Moser, 1989; Barth, 1990; Bennis, 1990; Sarason, 1991; Ellis & Cronshaw, 1992）。至於個人與組織的社會化過程，文獻描述那是個人將與其相關團體之現存規範、價值觀與行動予以內在化的過程（Valverde, 1980; Marshall, 1992, Hart, 1993）。事實上，對許多學校領導者而言，目前的社會化過程並無法與期待他扮演多元性角色的原則相一致，而必須主張要成為一個有願景的領導者時，其主要角色即是促進現存的體系與結構轉型成為一個新的組織秩序。誠如 Milstein（1993）主張說：

任何一位觀察者，對於過去十年來的改革場景，都必須瞭解學校範疇的改變與進步，因為在未來的世代，對我們的學校體系而言，代表一個重要的、且毫無先例的挑戰。此挑戰要求強力與創造性的領導，亦即要求我們重新思考一位學校組織的領導者應該如何自我預備的過程（Milstein, 1993, pp.vii）？

既然學校領導者在自我預備過程的社會化概念需要重新建構，學習多元性的領導角色就是一項重要的工作，這也是競值途徑架構可以提供的貢獻。如此一來，政策制訂者、研究人員與實務工作者都需要建立一個系統性的合作關係。

從競值途徑架構的弔詭意義得知，組織中的弔詭現象具有透過矛盾、對立活動的揭露，進一步深化知識與智慧的意思。因此學校的諸多弔詭現象若能夠獲得

妥善的領導，將有助於領導者解決學校的問題，而領導者自我的思維模式乃是學校組織弔詭領導的重要方法。Cameron 曾經強調學校弔詭管理如果以自我意識為本，能夠促進反省力、重建典章制度與增進問題的解決(Cameron, 1986)。因此學校弔詭領導的目的在從矛盾與對立的衝突之下，達到理解真理的目的，進而增進解決學校問題的可能，此可能性就是基於對立衝突的一個立場或調和的立場（黃乃熒，民 89）。所以學校組織的弔詭領導是具有主導性的，通常區分為「非此即彼」（either or）與「兩者兼顧」（both and）兩種領導導向；而且「非此即彼」與「兩者兼顧」的學校弔詭領導導向，將帶來不同的領導方式，對於學校的運作產生不同的影響，競值途徑的分析架構就在強調組織中兼顧對立兩者的弔詭領導模式。

五、競值途徑領導模式的困境

競值途徑的不足之處之根本理由，在其對立、矛盾與弔詭「兩者兼顧」的論述，是屬於組織領導理論的本質性論述、抑或只是策略性的方法媒介？若「兩者兼顧」是本質性的論述，那它勢必得克服下列問題：領導者一般習慣傾向於一致性「非此即彼」的領導方式；再者個人一般習慣於有一個清楚、具體的認同對象。以學校組織領導為例，理論上領導者可以在人群關係模式與理性目標模式的不同情境，分別扮演「良師」與「指導者」的角色；但事實情境中，領導者本身還是習慣於以個別單一的角色自居、且被領導者更容易對領導者貼上單一角色的標籤，無法思及領導者的雙重角色。關於「兩者兼顧」是否為本質性論述的議題，阿多諾的「非同一性思維」模式，可用以連結個人思維如何深化競值架構理論的基礎，且在邏輯性與事實性的論述，提供領導者突破一般思維方式的「觀念導引與促進」的功能，提供弔詭領導更深刻的反省與論述基礎。

其次，假使「兩者兼顧」的弔詭領導導向，只是組織領導的過渡性策略，亦即「兩者兼顧」的弔詭領導模式只是組織領導的手段之一，那麼以後現代的企業管理論述加以說明則易於明白。李英明（民 92）認為後現代的企業管理不再是封閉式的管理，而是一種開放式的、人性化的管理，企業運作的正當性，不再被奠定在一種大一統的／單一的行政基礎上，不再相信單一的、大一統的理性存在，而允許部門之間或不同部門之間的子企業可以有理性機制的設計，根據各自特殊的文化氛圍來設計（李英明，民 92，頁 136）。

因此，競值架構途徑理論中「兩者兼顧」的論述，可說是組織弔詭領導的手段性策略，它乃是針對個別組織的文化差異而言，而非奠定在大一統的官僚行政

結構之設計上。官僚行政結構的設計，體現的是一種「非此即彼」的合理性設計，而組織領導「兩者兼顧」的核心理念則是一種組織的文化多元主義之設計與實踐。但是為了彌補領導者習慣傾向於一致性「非此即彼」的領導方式，則得藉助非同一性思維模式對組織領導者思維上的啟蒙。

貳、阿多諾的非同一性思維突破 Quinn 競值領導思維的困境

遠自希臘哲學時期的伊里亞學派（The Eleatic School）就主張變化和運動是不可設想的，萬物的原理必定是常住的、不動的、永不變化的。該學派的巴美尼底斯（Parmenides）認為：思想與存有者是一致的，凡是不能思想的，便不能存有；而凡是不能存有的，也就不能思想。因此，思想與存有者是同一的，凡是可以思想的，也就有其存有者（Thilly, 1959, pp.37）。這就是「同一哲學」（philosophy of identity）典範的起源。

一、個人的三種思維模式

以事物的定義為例，定義意味著某種客觀的東西，不管它實質上可能是什麼，都只是借助於一個固定的概念而被主觀地掌握。因此，要確定它們的意義，就得要反思由於概念的伸縮性緣故，而被定義刪去的部分內涵（Adorno, 1978, pp.498）。這也是競值途徑為何強調組織系統得兼顧對立與矛盾的平衡性。

照阿多諾的觀點，人有三種思維模式：同一性思維模式、理想的同一性思維模式、和非同一性思維模式（Rose, 1978, pp.44-46）。同一性思維模式是指使用一個概念，表達概念意指的所有特殊性，這是在普遍性與特殊性之間建立關係的思維模式。其次，阿多諾指出，客體的一切理想性存在情況，就是同一性思維的烏托邦；所以，同一性思維中的客體，若具有它在理想狀態下所有的特性，就是理想的同一性思維模式。

雖然習以為常的同一性思維模式，隱含著概念就是合理地同一於它的客體；但概念有時並不完全等同於真實的客體，個人如果能知覺到這方面的意識，就是非同一性思維模式、或否定的辯證模式。Adorno（1973）認為：每一個概念的決定性不足，都使它有必要進一步引用別的概念（Adorno, 1973, pp.53）。因此，在現代哲學中，「同一性」一詞有幾種意思：首先，它標誌著個人意識的統一性，

一個「我」在它的所有經驗中都是同樣的；其次，同一性還意指在一切合理的本質上「合法」之同一性，即邏輯的普遍性思想；第三，同一性標誌著個別思想對象與自身的等同，例如： $A = A$ ；最後，在認識論上，它意指主體和客體彼此是和諧一致的（Adorno, 1973, pp.142）。

但自從理性主義明顯劃分心、物二元以來，企圖追求清晰明瞭的概念之預設，便將世界給數學化（mathematized）了，並且使思維和數學混在一起，數學的程序成為個人思維的儀式（Horkheimer & Adorno, 1972, pp.25）。數學化的程序使動態的思維變成靜態的事物與一種工具；於是人的思維成了公式化的機械運作過程，思維機械化的結果，同時導致思維主體的機械化，反而容易喪失自我反思的能力。

二、非同一性思維幫助領導者的意識解放

阿多諾並不贊同思想可被精簡成一系列明白無誤、直截了當的命題，而不受表達模式和語言的影響（李健鴻，民 81）。但傳統的思維模式卻一味地忽視個人思維的動態性與複雜性，將同一性思維模式當成認識過程的目的，想要藉此簡化認識過程的不確定性因素，甚至將不確定性的對立與矛盾直接剔除。

阿多諾認為思維的可能性，在於它別於固有的典範思維模式。關於非同一性思維的認知，是在一種比較廣的範圍、且以一種不同於同一性思維的模式來探討知識。西洋哲學史的發展，就錯在企圖以同一性思維模式，涵蓋充滿諸多差異性與複雜性的事實整體（Adorno, 1978, pp.43）。

以非同一性思維模式進行反思時，事物是它尚未是的樣子（to be what it is not yet），此關連著同一性思維模式的突破，在哲學傳統中，有一個表達這種突破的詞，就是「觀念」（Adorno, 1978, pp.46）。觀念不是空洞的聲音，而是一種「否定」的記號，觀念介於希望事物所是的樣子、和它們實際上所是的樣子之間。非同一性思維模式的基本精神，強調主體在認識過程中，分類只是認識的條件、但不是認識本身，並且認識會一再地突破分類（Horkheimer & Adorno, 1972, pp.220），而同一性思維模式的缺陷，在於將分類當成認識本身，且冀望完成認識的所有分類工作。

非同一性思維模式的基本精神是在認識過程中，主體方面持續的否定與提昇之行動。雖然，阿多諾將此思維模式運用於哲學理論及社會學理論的反省與批判，但我們若將此思維模式對照競值途徑的架構進行反思，更能深化組織中詭領導的理論基礎。因為，領導者的本質既然要兼顧組織的矛盾與對立，就得同時

指涉領導者如何思維矛盾與對立的內容、處理方法與結果。弔詭領導就是領導者運用非同一性思維模式，看待組織中各種矛盾與對立的事項；亦即，弔詭領導是領導者在持續否定與提昇的行動中，成為一個整合的領導者之方法與過程。

三、非同一性思維對領導者的觀點

雖然非同一性思維模式給人一種懸而未決的感覺，但正因此懸而未決之特性，才能將思想提昇至其不可表達性（Adorno, 1973, pp.110）。此亦即競值途徑兼顧組織中對立與矛盾雙方的用意，才得以暫時提供對立與矛盾懸而未決的空間，因此，非同一性思維模式就是一種「否定辯證法」，它不只是個人的一種思維模式，更帶來個人意識層面的解放，此解放幅度是廣泛的，包含思想與行動等層面，使人不預期建立一套完美兼備的理性化領導模式。對阿多諾而言，或許理性化程度越強，隨之而來極權式的領導體系也會越強，領導者會習以為常用同一性思維模式看待組織的多元事實，這也是 Quinn（1988）為何一再強調有關組織中各個層面的分析，一定要「超越」理性化的領導模式之原因。

非同一性思維模式既不同於同一性思維模式以建立體系為目的，當然也不打算使其理論本身體系化；阿多諾的「理論觀」說明了：理論的非體系並不等於它的非邏輯性、甚至是反邏輯性。阿多諾的理論雖然沒有「體系」，但基本觀點是前後一貫的，並含有嚴謹的邏輯性，其邏輯性正是他一貫的反體系（高宣揚，民80）。這個反體系的「理論觀」之基本內容就是：歷史本是活生生的事物發展過程，它包含多元性的總體發展，但此發展卻不能按既定目的進行，更不會達到一個靜止的、最後的目的。所以，領導者對真理的探求要找尋符合事物的多元可能性，為阿多諾而言，真理就是由領導者在歷史中的實踐所確定。

就邏輯性的理論思考而言，非同一性思維擴大了「真理」的外延範圍，不再僅止於同一性思維的內涵；就看待事實性的多元現象而言，非同一性思維啟發領導者除了對於現狀感到心滿意足之際，面對組織未來的發展則抱持著更大的開放性。

參、非同一性思維在競值領導的應用途徑

阿多諾試圖在精神與物質、主體與客體、實踐與理論等兩個對立物之間，尋找一種類似相對主義的協調方式，避免因為絕對主義式的思維而產生思想和理論

僵化的危險。阿多諾強調主體與客體之間「永無止境的相互作用」，反對絕對一元論的概念時，以「否定的辯證法」表示反對絕對主義的同一性（高宣揚，民 80，頁 95）。這種「永遠否定」的決心和基本精神，正是非同一性思維模式、競值途徑理論架構與「傑努士」思維模式始終堅持的精神。辯證地察看個人思維的力量，正是不斷消除同一性的現象；而非同一性思維模式的真諦，就在它的「同一」恰好不僅止於同一性思維模式、而且也不同於同一性思維模式。

依此觀點，領導者在學校組織中未必永遠處於主體的地位，他可能也會處於客體的位置。領導者在學校組織中依個別情況分別立於主體或客體的位置之啟示，及其持守非同一性思維模式之下，讓領導者面對學校組織的弔詭領導可以有下例的因應策略。

一、不幻想「大一統」的學校組織行政模式

就如阿多諾不像傳統理性主義與經驗主義企圖以巨型理論涵蓋多元事實的雄心壯志，非同一性思維模式對生活脈絡的「可能性」保持一種開放的態度。尤其面對學校組織的弔詭與對立事項時，通常牽涉的是教育的理想、教育的規範、教育的目標等價值性議題。學校領導者若能突破自己可以統包一切、詮釋一切學校組織的多元事實之迷思，開放地接受矛盾與對立的「存在」，再從中梳理出弔詭領導的方法，避免一開始即否定矛盾與對立的存在價值，其實有助於學校組織的改變與創新。

二、強調多元性的方法：目標（目的）只有一個，方法卻可以很多

非同一性思維模式既對組織脈絡的多元性事實抱持開放態度，就如競值途徑架構的理論一般，領導者針對個別面向、個別特點都能意識到其對立面特徵，就像「傑努士」思維模式一般，領導者在複雜的思維過程中，表面上對立的想法或概念為他都是同等地運作，並包含同時存在的對立面事物之衍生，以及矛盾性事物的整合。為此，學校組織中個別性的事實以個別化的方法處理，並兼顧反向對立面的思維，才能常保弔詭領導的開放性方法之運用。

三、否定辯證的過程帶來決策的正當性

非同一性思維模式不強調個人與組織急於找尋「同一」的對象之必要性，反之卻強調對目前同一性對象的否定與批判，以促進個人意識與學校組織意識的精

進。此作法有助於領導者在思維個人與組織的弔詭及對立現況時，不以現狀為滿足，持續否定辯證的過程打破對現階段同一性對象的執著，提昇個人與組織層面做決策時向新的可能性開放，以強化決策的正當性。

四、非同一性思維適足以面對學校行政歷程的不確定性特質

Cohen and March (1974) 發現學校行政運作歷程具有許多模糊和無法確切控制的鬆散組合情況，猶如一種「組織的無政府狀態 (organized anarchy)」。

亦即學校表面上看起來雖有組織或規律，但事實運作卻充滿混亂和不可預測性（黃宗顯，民 88）。Weick (1976) 的「學校組織即鬆散的組合系統」理論，則以鬆散組合來描述學校組織系統間運作的不緊密連續和不確定性，他將鬆散組合的意義界定為「各因素間彼此互有反應 (responsive)，但又保有分離 (separateness) 和自己的身份之情況 (Weick, 1976, pp.3)。」這些理論都說明了「不確定性」是學校組織實際行政歷程的一項特質，有關不確定性的瞭解、因應與管理，對實際從事學校行政的領導人員，便顯得特別重要。黃宗顯 (民 88) 提出以科學性對話、創意性對話、協商性對話、契約性對話及反省（解構）性對話五種不同策略，因應學校組織行政不確定性的權變策略架構。而非同一性思維模式在領導者付諸行動之前，對其思維層面的幫助，適足以進一步提供領導人員一方面在心理上坦然接受學校行政歷程不確定性的事實；其次，又能否定現狀的不確定性，採取有效措施以因應弔詭領導的不確定性。

五、非同一性思維強調新價值觀的創造

非同一性思維不斷提昇個人的微觀實踐與學校組織的巨觀實踐，兩者都促進學校組織在各項政策擬定、策略執行與成效評鑑上，總有否定現狀追求其它創新的可能性。例如學校組織以往基於人力資源養成的需要，普遍追求成績至上的教育價值觀，逐漸轉向重視個別學生的差異化，開始強調培養學生多元智能的教育價值觀。非同一性思維模式有無可能主張「弔詭教育」的價值觀，亦即個人在接受教育歷程同樣充滿諸多對立與弔詭的現象，且不只存在於學校組織的人員結構中，其它諸如課程內容、教學方式與課外活動等，都充滿了對立與矛盾的現象。非同一性思維肯定即使關於教育的目標、教育的規範與實踐等價值觀的論述，都接受其對立性與矛盾性的表述，而在長期的教育歷程中持續的否定及肯定，以尋求創造新的價值觀。

六、非同一性思維兼顧「對立均衡的調和」

排中律的邏輯思考強調採用對立性價值中的某一個，忽略「對立均衡的調和」與相互性交流的行動架構，因此終將缺乏矛盾、對立間共同演進關係的建構（Torbert, 1991），而無助於學校的革新（Smith, 1982; Wilber, 1986）。但在系統性的思維裡，目前的混沌與不穩定性，是被可預期的模式與轉型過程的潛能所掌控（Senge, 1990; Wheatley, 1992）。在此意義之下，組織的改變與穩定兩股衝突的力量，未必帶來解構的結果，反而會在另一層次的體系與結構，新組織的多樣典範被允許出現。在時間過程中，當一切的轉型被制度化時，所有的改變行為也被尋求、被接受且包含進去了（黃乃熒，民 89）。

學校組織的領導者運用非同一性思維模式的過程，具有其批判性與建構性的意義，因為經由「個人思維模式的反省」，將使其重新檢視組織應有的目標、規範、結構、價值觀、理想與行動，而這一切都是學校組織文化必須具備的一部份。Hart（1993）與 Farson（1996）便認為混亂、衝突與不確定性，都是組織革新過程中自然發生的現象。當組織革新是一個可預期的成果時，非同一性思維模式的過程有助組織理解：當冀望改變與穩定的力量同時在學校組織中互相抵觸時，它能让領導者事先準備如何面對那些可預期且無從避免的混亂、衝突、不確定性、對立與矛盾。

結 語

二十一世紀多元化的學校組織，需要英勇的、大膽的及創新的領導者，以期成功地帶領學校面對新科技的挑戰，並與資訊開發和全球化經濟的動態變化相結合（Cox & Liesse, 1996; Taylor & Wacker, 1997）。領導者必須協調多元性的角色，例如教學的帶領者、行動研究者、團體聯絡者、改革的代理人及學生們的支持者等，也需要建立創新的組織文化。因此，領導者唯獨藉由自我主體性的反思，才能防止主體限制客體的多元性，並防止主體把自我和客體隔絕開來。非同一性思維模式的辯證性歷程說明認識過程的雙重行為方式：一是內在的方式，就是完全辯證的內在認識過程；二是走出辯證法的、自由的、無拘束的認識方式。因此，如何幫助領導者處理學校組織日漸增多的弔詭領導情形，是教育行政範疇勢必得思考的議題。

首先，學校組織領導人員的各種培訓方案必須徹底地改變，才有可能培育出抱持多元性觀點的領導者。其次，必須歸納出一套學校組織領導人員的計畫，其焦點在於幫助異質化的領導者，得到身為組織轉型的領導者所需要具備的規範、價值觀與行為方式，以在組織中繼續參與。第三，組織轉型的領導者更好被安排在一個已經準備開始進行革新過程的學校體系。最後，所有學校組織體系的成員必須合作發展學校組織領導人員的培訓方案，以支持學校組織弔詭領導所需要的創新者，進而成為學校組織轉型的領導者。

如此一來，充滿對立性、弔詭性、不確定性、非同一性的學校組織模式，不僅可能存在，同時也是在學校組織革新過程中應該接受的階段。領導者對此階段未必得全然排斥，坦然面對非一致性的組織文化，進而由「分裂式的創造」行動中，更進一步超越分裂中二擇一的領導做為；因為在學校組織的弔詭領導中，領導者的非同一性思維模式關於對立與矛盾雙方的思考，已經不再是 either / or 的排斥性領導關係模式，卻超越成為 both / and 的含括性領導關係模式。

參考書目

- 江岷欽（民84）。組織分析（初版二刷）。台北：五南。
- 李英明（民92）。全球化下的後殖民省思。台北：生智。
- 李健鴻校閱，Martin Jay 著（民81）。阿多諾。臺北：桂冠。
- 高宣揚（民80）。新馬克思主義導引。臺北：遠流。
- 黃乃熒（民89）。弔詭管理及其在學校目標的應用。教育政策論壇，3（2），16-56。
- 黃宗顯（民88）。學校行政對話研究——組織中影響力行為的微觀探討。台北：五南。
- Adorno, T. (1973). *Negative dialectics* (E. B. Ashton trans.). New York: Seabury Press. (Original work published 1966)
- Adorno, T. (1978). Subject and object. In A. Arato and E. Gebhardt et. al. (Eds.), *The essential frankfurt school reader* (pp. 497-511). New York: Urizen Books.
- Akerlund, P. M. (1988). *The socialization of first-year principals and vice principals*. Doctoral dissertation, Seattle University.
- Argyris, C. & D. A. Schon (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barth, R. S. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 71, 512-516.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Dulton.

- Bennis, W. (1990). *Why leaders can't lead*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. S. (1986). Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in perceptions of organizational performance. *Management Science*, 32(5), 539-553.
- Cohen, M. D. & March, J. M. (1974). *Leadership and ambiguity*. Boston: Conegie Foundation.
- Cox, A. & Llesse, J. (1996). *Redefining corporate soul: Linking purpose and people*. Chicago: Irving Professional Publishing.
- Ellis, R. J. & Cronshaw, S. F. (1992). Self-monitoring and leader emergence: A test of moderator effects. *Small Group Research*, 23(1), 113-129.
- Farson, R. (1996). *Management of the absurd: Paradoxes in leadership*. New York: Simon & Schuster.
- Ford, J. & Backoff, R. (1988). Organizational change in and out of dualities and paradox. In K. S. Cameron & R. Quinn (Eds.), *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management* (pp. 81-121). Cambridge: Ballinger.
- Harmon, M. M. (1995). *Responsibility as paradox: A critique of rational discourse government*. London: Sage Publication.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Horkheimer & Adorno (1972). *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming trans.). New York: Herder and Herder. (Original work published 1944)
- Johns, H. E. & Moser, H. R. (1989). From trait to transformation: The evolution of leadership theories. *Education*, 110(1), 115-122.
- Lodahl, T. M. & S. M. Mitchell (1980). Drift in the development of innovative organizations. In J. R. Kimberly and R. H. Miles, (Eds.), *The organization life cycle* (pp.184-207). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marshall, C. (1992). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Milstein, M. M. (1993). *Changing the way we prepare education leaders: The danforth experience*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Munch, R. (1982). Talcott Parsons and the theory of action, II: The continuity of development. *American Journal of Sociology*, 87, 771-826.
- Murphy, J. & Beck, L. (1994). Reconstructing the principalship: challenges and possibilities. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 3-19). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Quinn, R. E. & K. Cameron (1983). Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: some preliminary evidence. *Management Science* 29, 33-51.
- Quinn, R. E. & R. H. Hall (1983). Environments, organizations, and policy makers: towards an integrative framework. In R. H. Hall and R. E. Quinn (Eds.), *Organization theory and*

- public policy* (pp. 281-298). Beverly Hills, CA: Sage.
- Quinn, R. E. and D. Anderson (1984). Formalization as crisis: a transition planning program for young organizations, in J. R. Kimberly and R. E. Quinn (Eds.), *New futures: The challenge of transition management* (pp. 11-28). New York: Dow Jones-Irwin.
- Quinn, R. E. & J. R. Kimberly (1984). The management of transitions. In J. R. Kimberly & R. E. Quinn (Eds.), *New futures: The challenge of transition management* (pp. 1-8). New York: Dow Jones-Irwin.
- Quinn, R. E. & Michael R. McGrath (1985). The transformation of organizational cultures: A competing values perspective. In Peter J. Frost et al. (Eds.), *Organizational culture* (pp. 315-334). Beverly Hills: Sage Publications.
- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Rose, G. (1978). *The melancholy science: An introduction to the thought of Theodor W. Adorno*. London: Macmillan.
- Rothenberg, A. (1979). *The emerging goddess: The creative process in art, science and other fields*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Doubleday Company.
- Smith, K. (1982). Philosophical problems in thinking about organizational change. In P. Goodman (Eds.), *Change organizations* (pp. 316-374). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor J. & Wacker, W. (1997). *The 500 year delta*. New York: Harper Business.
- Thilly, F. (1959). *A history of philosophy* (3rd edition). U. S.: Henry Holt and Company, Inc.
- Thompson, M. P. (1988). Being, thought, and action. In K. S. Cameron & R. Quinn (Eds.), *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management* (pp.123-135). Cambridge: Ballinger.
- Torbert, W. R. (1991). *The power of balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*. Newbury Park: Sage Publication.
- Valverde, L. (1980). Promotion socialization: The informal process in large urban districts and its adverse effects on non-whites and women. *Promotion Socialisation*, 1(1), 36-46.
- Van de Ven, A. (1983). Book review. *Administrative Science Quarterly*, 28, 621-624.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wheatley, M. J. (1992). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly university*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wilber, K. (1986). *Transformation of consciousness: Conventional and contemplative*

perspectives in development. Boston, MA: Shambala.

Zulmara Cline and Juan Necochea (2000). Commentary Socialization paradox: a challenge for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 2000, 3(2), 151-158.