

## 第二章 文獻探討

本章對校長授能領導與組織學習進行文獻探究，第一節探討授能領導理論建構歷程及其內涵，第二節介紹多元觀點的組織學習理論，並說明各時期組織學習意涵，第三節為相關實徵研究。

### 第一節 授能領導之理論及其意涵

本節分兩部分，第一部分探討授能領導理論建構歷程，第二部分說明授能領導之意涵，茲分述如下：

#### 壹、授能領導理論建構歷程

從領導多元論與建構論的觀點分析，領導的概念出現於每個層級、每個執行團隊、每個人身上，而且談領導時不能跳脫領導者與追隨者所嵌入的社會系統與團體動力。授能領導強調此種權力合作關係，謀求透過每個人參與其中，使領導成為互相影響的歷程，此包括「創造互動與支持情境」、「存在意義及知識性對話」、「專業人員在行動中展現共同目標」，及「團體中彼此相互領導」等。因此，授能領導非單純解釋某種領導形式，而是一個新的領導典範，其背後權力理論應進行追溯，以深入瞭解此新領導概念（單小琳，2001；葉淑儀譯，2000）。

權力概念相當複雜，深受政治學、心理學、社會學、甚至女性主義等領域影響，而有多元歧異的發展。在政治學中，關注議題是「誰來統治？」（Who governs?），決策（或決定）是整個政治學旨趣，權力係指「一個人能影響決定過程的能力」（Sergiovanni & Starratt, 1988: 67）。Iannacone在1970年代把「微觀政治」引入教育領域，以突顯學校當中的權力角色、利益團體、意識型態與衝突被反覆交疊使用情形。所以，在政治學研究上，權力常被視作稀有貨品的爭奪，而建立在支配—服從（即贏-輸或有-無）的概念（胡士琳，2003）。而心理學所關注的重點是「信念制握」（Lotus of control），視權力為「自我掌控有形與無形資源的需求（need），使自己能產生某些行動的能量」。一個人對權力的感受，和自我效能、認同、價值等知覺有關，

強調如何從權力內發（power-from-within）到權力行動（power-to）之歷程。社會學所關注的議題卻是「公平與正義」（equality & justice），視權力為「人類社會機制下互動的結果」（Wartenberg, 1990），由於權力夾雜著社會分配（alignment）、社會關係及社會情境等要素。是以，強調權力是在情境脈絡下產生的關係，重視權力和責任間的辯證，它不再將權力置入在「支配—服從」的架構下，而是注重權力的施予是否「正義（當）—或不正義（當）」，此超越政治權力論述的屏障。再者，女性主義則融合心理學、社會學及系統理論的觀點，更重視「關懷」與「合作」的概念，分享、同調（congeniality）、及同僚（collegiality）成為權力的複合概念（Sergiovanni, 2001）。其強調規範和價值會讓成員如心靈般地連結，以產生共同承諾的社群，彼此互相協助及共享工作傳統。它更強調觀察、溝通、分享知識及開放對話，重視權力分享（power with）概念，把權力不再視作一種限量商品（infinite commodity）。所謂權力分享，並非將權力讓渡或分割予他人，即自己與他人的權力不會產生消長關係，且能透過分享而彼此互相滋養。

上述各領域對權力的解釋，印證Lukes（1974:9）所言：「權力是一個本質爭議（essentially contested）的議題」。以下綜合學者論述（Blanke, 1990; Blasé & Anderson, 1995; Dunlap & Goldman, 1991; Fennell, 1999; Kreisberg, 1992; Wartenberg, 1990），彙整出當代權力典範的理路。

### **一、宰制權力典範**

宰制權力（power over）過去被尊奉為優勢理論，談論它時自然會和政治學上所談的「統治」、「戰爭」掛勾。統治本身蘊藏「奪權」的意義，是改朝換代中「統治者與被統治者」間階級問題，政治制度總存在「支配—服從」的關係。近代將權力發展成概念者為17世紀的Hobbes，他在科學革命高漲的年代，把權力置於「操作機器（因），機器就自動運轉（果）」的機械論上；按Hobbes的論述，人類是極端分離與疏離的，為滿足「自我中心」欲求，免不了要和他人產生衝突，搶奪稀少資源，人類自然狀態就是戰爭，而征服結果，就是「支配與服從」的關係（Kreisburg, 1992），由於

被宰制結果常是痛苦的，所以人們理性祈求和平的來臨，透過締結社會契約手段，產生國家的概念（即Hobbes所稱的Levitan），以避免無窮止盡的互相殘殺（劉軍寧，1992）。作為一個徹底的「唯物論」主義者，Hobbes的權力觀點充斥機械論思想，例如他認為締結社會契約的過程，個人必須放棄權利，並同時賦予統治者權力；而個人放棄權利前提是他人也放棄他們的權利，才能終結戰鬥狀態，層層推演結果，國家被認可為最高權力的擁有者，也代表著最高權威，所以權力（power）等同於權威（authority），擁有國家最高權力的統治者，無形中也擁有最高權威。不幸地，這種將權力賦予統治者的結果，往往伴隨特權階級（privilege class）的產生，統治階級利用恐懼（fear）的技術來運作權力系統，這些技術包括身體殘害（甚至死亡）、財產剝奪或公眾力量的脅迫，例如過去皇權體制、極權國家（如法西斯主義、共產主義、極權主義等）及警察國家都表露無疑（Blanke, 1990）。在這結構底下常會產生菁英與奴隸的階級關係，菁英階級可操縱社會價值、設定議題、把解決問題公式化（formulation），在危機時刻，他們被迅速推至掌舵位置；當傳統智慧失落時，他們被期待革新，不幸地，當他們失敗時，社會秩序基礎也隨之動搖（King, 1987: 45），此突顯出英雄主義（Heroism）濫用的結果，背後也存在「菁英通常被認為擁有較多的智慧（亦即人有智愚之分）」的意識型態。

Weber也從「統治」（Herrschaft）學的概念基礎來開展他的權力研究，他把權力定義為：「權力是處於某種社會關係內一位行動者（actor）能夠克服某人意志及實現其意志的機會（probability）」。但其研究焦點卻放在「如何建立統治的正當性（legitimacy）」上。和Hobbes單純將統治者劃分一個權威類型相比，他把過去統治支配分為傳統權威（traditional authority）、魅力權威（charismatic authority）及理性權威（legal-rational authority）等三類型（朱元發，1995；Dunlap & Goldman, 1991）。

多數學者談及理性權威時，會對「官僚體制」的文官世界進行瞭解，因為現代文官體制有助民主化進展，使傳統貴族對政治活動影響愈來愈

小，原因在於文官的招聘對象，可普遍於社會各階層，使傳統「菁英－奴隸」現象消除，但文官不可能成功獨攬國家內部實際權力，雖然他們比實際決策者更瞭解部門問題，卻可能為某黨派、黨綱所效命。上述現象源自層級節制，使官僚體制無法擺脫「支配－服從」的框架。而「什麼是統治？統治如何形成？什麼樣的服從契約能把個人綁在統治上？」等統治問題上，幾近等於權力問題（嚴鋒譯，1997），從Hobbes及Weber之權力研究，以統治者為中心的陰影尙未脫離，如同Foucault所言：「把國王的頭砍掉」之權力研究尙未成形。

Arendt就批判Weber的權力是一種暴力（violence），她認為權力「不只相當於個人行動的能力，也相當於協同行動的能力」，權力實踐應轉移在「公眾協議」（conviction），而非統治者個人意志表現；Arendt發現過去「支配－服從」模式的缺點，認為政治的不平等是導致權力和暴力相連的本質，也就是說暴力是權力最邪惡的彰顯（Wartenberg, 1990）。她進一步提出溝通行動模式（the communicative model of action），強調權力是共感（consensual）的意象，成員透過協議（agreement）調整彼此生活。在其研究納粹政權和史達林主義中發現，極權主義之成就在於「動員」非政治化的群眾，這是因為代議制度、高度官僚及警察國家倡行的弊病，導致人與人之間不管閒事（privatism）的結果。因此，Arendt希望建立一個不必在行政上處理社會事務的國家，然而，這對任何現代社會都是難以想像的（Habermas, 1977）。這個權力理論的缺陷在於無法正視固有暴力結構存在，單純以為經過許多人意見溝通的表達就能產生共識，忽略暴力結構以非暴力的本質來對溝通產生阻礙，在這種結構底下，容易產生強制、誘迫與訊息操縱的對話特質，導致參與者為勢所逼、不敢表達看法，或為利所驅、迎合發言；或受篩檢的訊息誤導，使參與者為某人觀點背書或成為形式「合法化」的工具，而徹底落入虛假共識（pseudo-consensus），進入無形宰制的危險。例如人們常被意識型態所蒙蔽，而產生自欺行為就是一個好的例證（黃宗顯，1999）。

比較上述Hobbes、Weber和Arendt的權力觀點，清楚發現「支配—服從」架構對他們開展權力理論的影響，Hobbes和Weber兩人基本上是在這個架構中，開展統治者的權力意志；Arendt則駁斥「支配—服從」架構，未能重視負向權力可能存在的功能，他們的權力觀點，仍落入古典典範中視權力為「搶奪稀有資源」概念上，只不過Hobbes將領導者視作權力的生產者，但Weber和Arendt認為領導只是權力的借用者而已。

在此典範下的領導者，不計代價保護既定政策與程序，採取控制策略（control strategy），包括欺騙、假造聯盟、假造共識，抑制討論與歧見的產生，利用默許他人扮黑臉、製造衝突矛盾、或者討好部分的人，吸收乖乖牌等保護策略（protection strategy）達到分化的功能。權威領導者本身排斥討論，不能接受對權威可能產生的威脅或常規的破壞，例如抗拒、批評、抱怨，甚至正面建議，都難以接受，通常在馬基維利主義量表中得到較高分數。

以上權威領導的意象，曾反映於過去的學校當中，它們重視統治階層、校長正式角色的權力，強調行使權力者本身的合法性、成員對權威結構的服從性、領導者如何取得並維持有形與象徵性資源控制權等，無可避免地導致組織成員間緊張與衝突，同時掌權者須不斷施加控制和監督，而受壓迫之學校成員往往產生冷漠、固執、違抗的個性，他們通常不願回顧過去個人生活處遇，在學校生活與教學工作，較缺乏創意或想像力，也易產生意志消沉、憤世嫉俗的毛病（林君齡，2001；梁文綦，2001；Blase & Anderson, 1995; Dunlap & Goldman, 1991; Fennell, 1999）。

## **二、促進權力典範**

宰制權力典範把權力視為稀有資源，在零和（zero-sum）競賽下，權力擁有者（power-holder）必須想盡辦法抵禦或掠奪別人權力。為達成組織目標，勢必使某些人權力遭受剝奪，因此「支配—服從」的框架牢而不破。不同前述典範觀點，促進權力（power through）典範深受人際關係與組織發展傳統影響，強調權力是透過追隨者（followers）所施用的，他們對權

力的看法不再為「有限稀少論」、「輸－贏」、或「零和」的概念，而係強調如何透過催化權力（facilitative power），轉而鼓勵成長的力量。這個權力典範係源於Weber官僚體制隱含之效率（efficiency）概念，官僚體制強調功績（meritocracy）與任期（incumbency）制度，隱含「能力」（competence）與「公正」（equity）的概念，可化解特權階級對資源無效率使用的弊病。促進權力典範的統治者相信無權階級的人們，不僅想變得更有權力，而且是更有能力，這些人並非真正愚笨或懶散，端視組織能否有效訓練他們成為管理菁英（Blanke, 1990; Blasé & Anderson, 1995）。

因此，他們的角色常轉變為規則制定者與維護者，組織關係建立在個人能遵從規則、講求效率，正式組織仍是維持決策的重要機制，組織階層依舊存在，但須以互動與綜效為基礎，強調領導者必須使用權力，進行專業的互讓與妥協（give-and-take）（Lashway, 1995; Mieres, 1990），權力視作「一種能夠幫助他人達成目標的能力，這些目標是經由分享、協商而來的，且彼此是可以互補，而不必然統一，或彼此對立的」（Dunlap & Goldman, 1991）。在資本社會中，企業家和好鬥個體都喜歡這種權力典範，以滿足對權力的貪婪（Blanke, 1990）。

Dunlap和Goldman（1991）將權力概念擴展至「如何促進他人的工作」（facilitate the work of others），相信催化權力對專業組織生產與創造性有所關聯；由於學校與教室是複雜（complex）及具高度異質性（idiosyncratic），不能以標準化或簡單的歷程所控制，而催化權力支持教師所需的自主（autonomy）與自我判斷（discretion），強調如何在複雜環境中學習互動。此典範下的校長要花很多時間在平衡每個人的需求上，例如如何分配物質資源以支持教育活動、選擇與分派他人使工作更有效能、提供建議以監控活動、提供內外網絡允許新觀念發展與擴散，以及以非正式遊說來鼓勵團體目標發展等，以上這種領導風格稱為催化領導（facilitative leadership），係指領導者在目標中發展擁有感，以鼓勵個體去完成團體目標，滋養激勵、生產與人性化之學校文化，執行教育階層中較高層次的政策，並強調

實踐者與政策間互相的調適。

然而此典範仍是值得批判的，因為催化領導較屬規範工具取徑（normative-instrumental approach）中強調控制導向（control-oriented）的策略，只關注教師個人彰權益能，而非整體社會的彰權益能（social empowerment），「目標」（goal）往往在他處（elsewhere），而且是被協商的（negotiated），參與（participation）仍被視為一種特權而非權利（privilege than a right），它不能打破制度與社會的地位，這種領導行為，只提供一個支援環境、強調互相調適（mutual adaptation），並共同引領改革的執行與制度化而已（guiding implementation and institutionalization of reforms）（Blase & Anderson, 1995）。權力常流於交易理論下回饋概念，領導者或成員僅基於獲利考量，而去付出或認同某事，領導者和成員為取得彼此讚賞或其他需求，所作的付出通常是彼此共同商定的，參與者最在意的是事先承諾的報酬（reward），領導者更在意的是如何達成心中預設的立場或結論，難免成員會覺得自己被控制（controlled）或利用（used），這個結局將使領導變得更偽善，而落入虛假的催化領導（pseudo facilitative leadership）之中（蘇敬如譯，2000；Blanke, 1990; Conley & Goldman, 1994）。此外，這套領導極可能造成組織成員間對立問題，被稱為緊張的管理（management of tensions），因為組織正式系統仍繼續要求成員必須為工作績效負責，但許多領導者對無法分攤績效的成員難以採取放任態度，且成員也擔心會加重其他同事的負擔，從而擴大組織內成員間檯面下的對立與衝突。所以，要在傳統官僚組織中，撫慰成員彼此的壓力與緊張、如何給予情緒支持更是難上加難（張明輝，1998; Lashway, 1995）。

由上可知，促進權力典範並未撼動組織結構，領導者對成員授權過程常流於技術面（technical rationality）操作，常發生授權語言解讀失誤的情境，此時成員常被誤解對工作推卸的情形，例如校長有時在批閱公文時，常批示「依相關規定辦理」，如果領導者和成員間的認知有所差異時，則會造成判讀錯誤的問題（黃乃熒，1998）。此外，組織更強調「責任分工」

與「分層負責」之原則，儘管彼此可能會商議工作項目與內容，例如在學校最常見的莫過於建立「分層明細表」、「組織成員工作職掌分配表」，以樹起推行績效責任（accountability）之大纛，但面臨現代教育事務愈趨龐雜化與精細化，造成各部門間業務的區隔性變小、模糊空間擴大，但領導者是否能公正無私地作出合理裁決，卻不是容易的事，因為他必須在「正義」與「績效」兩端取得平衡，無形中加深部門間對立與緊張衝突的問題（Blanke, 1991）。持平而論，以現代組織之情境脈絡，尤其應用在正統組織（orthodoxy）中，這個典範充份符合個體自由契約的精神，使成員更有意願實現商定後的承諾。由於在正式組織架構中，領導者必須採取「公正嚴明」的態度對待每個成員，但不可否認的，每個人先天學習條件與後天學習能力皆不同，將會造成績效落差，使組織成員因競爭而心裡充滿緊張與壓力；再者，為符應原本預設的目標、價值與績效，領導者很難學會「愛」每個成員，甚至必須強調能力本位酬賞，這也易造成組織資源分配的困難，加深成員間或各部門間的對立的；更弔詭的是，此典範所高倡公正的概念也會成為「弱肉強食」合理化的幫兇，這種技術結構（techno-structure）中，過度物化人性的結果，須待分享權力（power with）典範中「關懷倫理」與「愛」等觀點來加以彌補，雖然它拓展傳統權力典範的概念，透過賦予他人權力、提供支援或行動，來達成組織原本就預設好的目標，然而權力仍舊掌握在某些人或團體手上，但不再驅迫他人意志，就能產生長久影響，他們利用權力授予、或既定的權力幫助個人成長，較不能促成教師對學校或教室內外之既有權力結構批判反省。

### 三、分享權力典範

宰制權力典範視權力為「特權階級」與「暴力」的意象，被促進權力典範中「專業分工」與「能力取向」等觀點所挑戰，然而分享權力典範更進一步強調「權力平等」（equal power）、「愛」（love）與「寬容」（forgiveness）作為開展權力的基石（Blanke, 1990）。分享權力典範從語源學的觀點重新詮釋權力，權力（power）這個字來自拉丁文的 *posse* 及法文的 *pouvoir*，係

指「使…能夠」(to be able)，但傳統「使…能夠」的解釋往往偏向「壓制他人意志以滿足個人欲望」，但這並非唯一的解釋，吾人仍可解釋為「使每一個體依自由意志行事，並能夠擁有權力」，或「使他人一起做某事的情境」等，都包含「權力一體」(power together)、「權力連結」(power in connection)、「關係權力」(relational power)與「互動權力」(mutual power)等特性。是以，在「使…能夠」等多面向解釋下，擁有實體權力(having power)變得不是那麼重要 (Allen, 1998; Kreisburg, 1992)。

有別於宰制典範採用「恐懼」機制，此權力典範除吸納舊有促進權力典範的公正與能力概念，更企圖從「參與」(participation)和「成員資格」(membership)的概念，突破既有組織中「有權」(powerful)與「無權」(powerless)的界限，以落實真正的自由與平等主義(egalitarian)。而系統理論及女性主義學者對此典範理論的貢獻頗深，系統理論重新探究世界的另類模式，如生物學家Ludwig von Bertalanffy最早發現「生命系統」(living system)的動態關係，每個「整體」都得依賴著與外界交換物質、能量與資訊來維持生存。因此，有機的、整合的、生態的世界觀正逐漸倡行，而過去由Hobbes所主導的機械觀權力典範面臨粉碎 (Kreisburg, 1992)。系統理論中權力這個資源是被個體或團體所激發出來，且沒有人是真正的持有者，而是保管者的角色，所以資源會被組織所有的人所共享，系統理論學者都相信「合作」會取代「競爭」，「自我」和「社群」能追求相同的目標，並滿足各自需求，「整體大於部分總和」的概念遂而產生 (Katz, 1983; Macy, 1978)。

在分享權力典範中，權力是「非強制性的」、「滋養的」、「可改變的」，不是靠奪取累積而來的，而須經由某人或合眾去開發的，這種典範係對過去權力優勢論「資源稀少論」之反動。另外，女性主義對過去權力理論本質上呈現壓迫特質的男性父權觀提出反動，激進女性主義學者 (radical feminist) 挑戰父權傳統，認為女性長久處於被壓迫、或被支配之處境，而具男性特徵的社會科學權力理論，常合法化父權對女性之宰制；此外，社

會主義女性主義學者 (sociological feminist) 則結合西方馬克思主義及激進女性主義學者，強調資本主義及父權的聯結，更強化女性遭到壓迫的處遇，進一步希望廢除男性所建構權力體系，重新思考不具支配性質的權力觀點。分享權力典範係對傳統宰制典範之全面反動，是反宰制 (dispower over) 之權力典範，進一步否定傳統組織階層由上而下賦予權力觀點，認為權力本質與脈絡相關 (inherently relation in context)，強調權力應作為「鼓勵校長和教師、行政同仁發展親密關係」的機制，使民主參與成為一種權利而非特權 (a right than privilege) (Blasé & Anderson, 1995)。

分享權力典範視權力為無限商品，認為真正權力 (Genuine power) 具有「共同行動」(co-active) 與「連合發展 (jointly developed) 特性，透過真正的權力能產生「整合」(integration)，化解彼此利益上的衝突；例如，Follett提出權力是「互惠影響」(reciprocal influence) 的關係，是一個循環 (circle)，比如一場網球賽，當A發球時，B會回擊，當A再回擊，這股力量除有原先發球力量，又再要加上B的回擊，這是線性因果論無法解釋現象，即權力是不斷地循環的 (Follett, 1942; Fennell, 1999; Gosetti & Rusch, 1995)。Fromm是繼Follett後對傳統宰制權力進行批判者，雖然他未公開發展一套完整權力分享定義，卻提供我們重新思考權力本質；他認為某人運用其權力時，必須是自由的、不受控制的，權力之所以會等同於支配，在於權力行動 (等同於能力) 無法施展，如果要導向權力變得更具生產性 (productiveness)，就該在「共同行動」(action together) 歷程中，強調愛、親密、責任、互相尊重等元素，使支配權力減少，並在社群中共享決定、資源與工作 (Fromm, 1947)。1980年衛斯理學院 (Wellesley College) 學者 Miller是第一位將權力分享作完整性論述者，異於「男性的發展模式」下權力宰制意象，Miller提出「社群行動」(agency-in-community) 觀念，認為個體能以「擬情」、「成長」、「維護」，促成「共同行動」(co-agency)，在其研究發現，女性在促進自己發展的同時，不需限制他人發展，甚至可藉由促進他人權力時，同時也增進自己權力，所以權力不是建築在「輸－贏」情

境下，它能透過一個分享意圖、對話與合作，作為一個擴展的新生資源（Miller, 1976）。綜上論述，可更描繪「互相增能」的意象，當權力分享的機會增加時，個體有更高自我統合感（sense of mastery），稱之權力內發（power-from-within）。但女性主義認為權力行動（能力）的濫用，會導致權力宰制的現象（女性主義者認為這是負向的結果），而權力內發來自權力分享機會的增加；所以「權力分享」和「權力宰制」是相對的名詞（如圖2-1之權力動態關係分析），當個體權力內發感（如自信、自尊及自重）強化後，一方面會產生提出合作解決問題的意願，產生團體感及社會網絡，促成權力分享並形成一種循環；一方面會更有採取行動的能力，願意進行解放、參與和變革，但權力行動的增加，是否真得只能負向權力宰制的形成呢？上述分析深值玩味，並留待轉型權力典範再予說明。

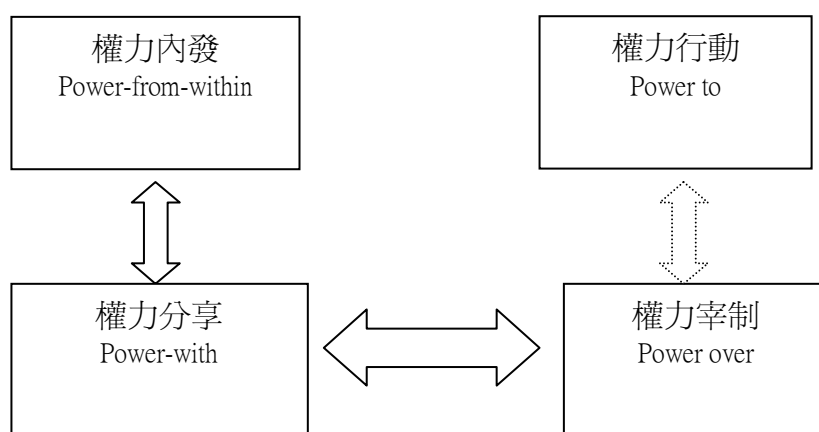


圖 2-1 女性主義觀點下動態權力分析

綜上所述，分享權力典範肯定個體互動下促使個體成長或增加個體權力可能性，使權力更易取得、擴大、更新，它揚棄「零和遊戲」（an zero-sum game）概念，並成功說明「權力內發」、「權力分享」及「權力行動」三者關係，但較忽略「權力宰制」本身破壞性的功能。

#### 四、轉型權力典範

轉型權力典範認為權力是動態的（dynamic），是對宰制權力和分享權

力典範等單向 (one-side)、二元 (duality) 思考之反動。另外，轉型權力典範有別於宰制權力典範及促進權力典範，容易將權力侷限於政治領域上，而採取和分享權力典範相同的論點，企圖將權力研究面向拓展至社會領域上的貢獻，把權力視為「使用權力使他人擁有某種技能或能力」的觀點，並強調唯有結合結構 (structural)、情境 (situated)、動態 (dynamic) 及轉化 (transformative) 等方面，才能真正理解並連結關係的複雜性，展現權力在社會關係中兼具利與害 (beneficial & detrimental) 兩部分，把它看作結合個體與社會合而為一的社會現象，才能看到人類生活正向與負向角色。例如老師評定學生成績權力不只是干預性的 (interventional)，有時也是具持續的結構 (ongoing structure)，因為評分後果不單只影響師生關係，也會造成學生被家長懲罰、無法進入好的學校、或被校方趕走等一連串後果，這些例子這說明「外圍行動者」對中心二元化權力影響，所以「社會調解」(social mediation) 出現了，如果沒有社會他者 (others) 的合作，就不能顯出老師評分的「意圖」(intent)，學生不會想從老師那邊得到高分等，因此，此種看似權力宰制的關係，並非全然為負向的存在。

由於權力關係的存在常是社會安排 (social alignment) 的結果，這種論點可能落入結構功能論的危險，但提供我們從時間及空間等情境脈絡進行思考的貢獻，畢竟每個人都有可能同時扮演宰制者或被宰制者的角色，它能對分享權力典範過度簡化「宰制—支配」二者之間的關係進行反思，使我們瞭解權力的時間性與多元性，並希望從現有的權力架構中進行改革，這種務實性的想法，較不似女性主義之分享權力典範落入「空中花園」似的改革。轉型權力典範下領導者自詡扮演權力反叛者的角色，他們異於女性主義者全然否定權力宰制，認為惟有「迎向暴力」才能終結權力制度的存有狀態，如果一味否定暴力的存在，無法突破對暴力結構的無知，不可諱言地，每個領導者在某些情境脈絡中，都會扮演著「宰制」的角色，但這種擁有「權力宰制」的經驗，可作為「反叛權力」的動力，或「扭轉權力關係」的利器，所以「權力」並非必然為惡，它也喚起領導者擁有權力

的責任 (May, 1972; Wartenberg, 1990)。在中國社會環境，我們仍認同父親扮演的某些責任、強調母愛的重要，甚或傳統五倫（天、地、君、親、師）的體系仍然維繫於每個人的心中，如果按傳統女性主義想法，社會必然存在許多反抗與鬥爭，但實際上，宗教的信仰、員警制度的存在、嚴師出高徒的概念、父母的教養等，都顯示在不同時空、情境、結構狀態下，我們並未感受到被宰制的感覺，甚至上述這些制度消失時，我們才真正有被宰制的感覺（如陷入無政府狀態、缺乏正義的仲裁者等）。女性主義下的權力分享典範過度追尋正式組織中權力的「平等」、「參與」，容易讓「愛」導向於「溺愛」，使「包容」成爲「縱容」的藉口，而轉型權力並非否定分享權力典範的重要性，但也企圖轉化權力宰制本身的正向功能，使其更具生產（activity）的可能，也就是讓權力能作爲創造合作的活動。就「如果 A 能影響 B，代表 A 對 B 有權力」的定義原型而言，父愛、母愛、教育愛都能影響一個人的成長，它們以高度的「活力」、「意志」及「道德」來影響他人，但也不因此使人產生屈從壓迫的感覺。因此，轉型權力典範的領導方式是類似於中國儒家（Confucian）所提倡之道德領導，在儒家社會中強調上位者（如君、父、兄、師）應以慈、愛、忠、恕、仁、義等，來對待下位者（如臣、子、弟、生）；下位者應以忠誠、服從、孝順等來對待長上，以君臣有義、父慈子孝、兄友弟恭，及己身的道德責任來取代外在的嚴刑峻法。

轉型權力典範也類似Foucault牧養權力（pastorat）特徵，領導等同於牧羊人對一群生命行使權力的歷程，他必須聚集、帶領及引導牠們，採取恆常、個別、終極的照護，這種權力帶有救贖意味，並且將這種執行的「權利」當作一種「義務」，強調權力必須是道德的，一個人必須「節制地」運用他們與生俱來的選擇權力和自由，強調使用權力下的「良知」，認爲權力使用不只是爲達到自我（ego）滿足，也是對他人服務與犧牲，並讓領導者能反省「目的—手段」間的正當性，不致以目的來合理手段，對他人形成壓迫。在上述圖2-1所提及之權力動態分析，清楚勾勒出權力分享植基

於權力內發上，然而權力行動是否會導致權力宰制呢？轉型權力能清楚解釋權力行動意義（例如全體教師共同討論評分標準，作成決定後再由個別老師執行），並說明權力宰制（例如打分數）有其破壞性的貢獻，因為領導者能瞭解手段（打分數）與目的（促進學生學習），此為權力分享典範所未注視到「權力」和「責任」兩者連結的結果。所以，轉型權力典範下的領導者要為過去結構化、情境化的權力關係進行「轉化」，促使成員權力產生啟蒙功能，以良心為前提的領導，真心想影響部屬，才能誘發彼此相互學習、瞭解及反省，共同建構意義與承擔責任（張馨怡，2000；黃乃熒，1998；黃宗顯，1999）。

統整各派權力典範的流變，可發現不同領導行為產生脈絡。宰制權力典範對應創制「統治權」的概念是將權力視作一種資源、以「支配—服從」的方式，使他人驅服於權力手杖下，是傳統威權領導行為的基礎；促進權力典範在現有的權力結構下，建制「能力本位」組織概念，它們將權力視作一誘因（incentive），以提倡順從與回饋的交易過程，因此催化領導應運而生；分享權力典範則從父權壓迫及社會主義剩餘價值剝削的概念中，建立「互惠能力」的觀點，此為授能領導的雛型。然而，轉型權力典範重新檢視社會情境結構，重塑領導者對成員應有的「教」與「養」之責任，並有效檢視整個社會周圍的他者（others）影響力，讓我們務實地從既有的組織環境中，轉化與建構組織的公平與正義，使「愛」不至於「溺愛」，「包容」不至於「縱容」，並且讓領導者不能推卸「權力」與「責任」，也讓成員明瞭「權利」與「義務」之關係。唯有從惡中才能尋找善的真諦，從組織舊有的病態中才能診斷尋求健康之道，此亦為本研究中所意圖建構授能領導意象：「領導者本身所持有的權力典範產生不同的領導風格」，所以我們不只停留思索於「授能領導」的定義，而應瞭解授能領導者背後權力觀。過去學者在談論授能領導時往往未觸及此部分，常落入「授能領導是什麼？」之直覺式思考中，藉此從權力典範進行探討，清晰勾勒出授能領導本身理論建構歷程。茲整理各權力典範之比較情形如表2-1：

表2-1 授能領導理論建構歷程中各權力典範之比較情形

權力典範	宰制權力	促進權力	分享權力	轉型權力
權力性質	非輸即贏遊戲	交易商品	無限能量	融合正向與負向的創造的能量
權力特徵	不可分割的	交易的	互惠的、綜效的	教導的、轉化的
領導行爲	威權領導	催化領導 交易領導	早期的授能領導（偏重交易領導的互惠特質）	融合觀點的授能領導（含轉型、僕人領導）
對使成員參與的看法	無可能 至多為家臣式的精英參與	特權	權利	權利與義務
人性假定	惡	非善非惡	善	有善有惡

## 貳、授能領導之意涵

整個授能理論建構歷程與「權力典範」變遷著實有相當關係，以下將談論授能領導中權能辯證之關係，接著探討授能領導目的及內涵，並針對授能實踐歷程進行剖析。

### 一、授能領導中權能辯證之關係

有關權能論辯關係，常被許多學者進行探討，蔡進雄（2005）就以「權」和「能」兩個向度來分析四種領導者，包括有權有能、有權無能、無權有能及有權無能等四種類型，他認為授權往往只是有權無能型，只有授能才是真正的有權有能型。另外，張心怡（2001）整理國外學者 Velthouse、Bohn 與 Adams、Munro、Ford 與 Fotter、Mills 及國內學者林秀蔥的看法，認為授能的廣度與深度超過授權，且授權包含於授能之中，她也認為「權」與「能」不是絕對的直線劃分，而是太極中陰陽兩極呈現，領導者在使用授權或賦能時，必須考量組織內外環境的變化，及領導者與成員互動關係（如授能意願、人格特質及能力等）之不同，不斷地進行權變運用，二者應是相輔

相成及互為消長的。亦有學者採取結合「權」與「能」兩個複合概念，潘慧玲（2002）以 Cornett 對“empowerment”解釋成“earnedpowerment”（獲得之權能）的缺陷為例，她認為 Cornett 只能解釋以「能」促「權」的部分，對於以「權」促「能」則尚未提及，因此採用 Wilson 和 Coolican 的內權力與外權力觀點，認為授能社群的建立是教師是否擁有外權力的關鍵，但這還不夠，惟有使教師產生內發動力與自我能力，能透過和他人對話，與各種組織學習方式，內部權力才能完備。簡言之，透過上述權與能辯證發展的過程，權與能是相輔相成與缺一不可的。再如，吳清男（2002）在分析 Foucault 權力後，整理出「授權增能」（empowerment and enabling）、「彰權益能」（enhancement of power and ability）、「增權增能」（increasing of power and ability）及「權能互用」（interaction of power and ability）四個策略，把授權增能解釋為學校擁有者，將部分權力賦予成員，讓其成員分享部分權力之行使，並設法增進其成員行使此權力之能力，俾產生影響力，此觀點較趨近於「以權促能」的觀點。而彰權益能，則指學校相關成員均能覺知其在組織之權力主體性，並為彰顯此一權力主體性而不斷自我增益能力，係符合 Foucault 權力／知識的連結關係；另增權增能則強調「權力」與「能力」本身的生產性，前述三種策略最後能形成權能互用，有助學校成為一個自我組織。綜上所述，在「權」、「能」二詞的辯證中，吾人可發現其複雜與多元性，但也有助於在研究中清晰描繪權與能兩者互動的關係。

## **二、授能領導之目的**

李新民（1995）認為授能領導在教育上的目的有四種，包括：「批判反省作用」，指出授能的概念有助於啓示自我批判、反省、成長的觀念，因為個體想要控制日常生活需求，或是參與社會政治生活，都必須仰賴批判反省的敏感度與能力，以破除理性迷思、團體迷思、理論信仰或傳統的價值等四種迷思，其二係「權力衍生作用」，強調權力不再只是過去談論的權力基礎（如法職權、參照權、專家權等），可以無中生有，即使簡單的設計都會產生權力的衍生作用（即權力能無中生有），其三為「在地生活

意義」，強調學校成員如何互相激盪想法，創造更適合本身所處的情境，其四：「重新瞭解教育的哲學意義」，即「服務學生」和「造福社會」。研究者以為，他已將授能的目從個人層次談至整個組織。林秀蕙（1998a；1998b）亦從個人和組織兩個層面來看授能領導目的，在個人層面方面是為賦予個人活力、促進個人成長，在組織層次則是為追求高績效的組織。由於官僚組織內部常產生「目標移置現象」及「個人成長受限」的問題，因此她認為授能領導策略強調「以授能為中心的授權」、「由下而上的管理改變」及「個人願景和組織願景結合」，此三部分能促進員工個人學習成長、滿足個人自我實現、增加個人活力及創造力。吳正成（1999）雖然未明指授能領導目的，而是以「創造更卓越」的環境作一總結，但於文獻探討中也曾整理授能的要素，包括「權力分享」、「給予成員必要的責任」、「建立在信任的基礎上」、「給予成員參與決定的機會」、「具有批判思考的態度」及「提供成員自我專業成長的機會」等，儼然可視為其目的之一。而張心怡（2001）則把授能領導的目的，偏向實用的功能取向，她認為授能領導的功能包括：「兼顧組織目標與個人目標的達成」、「激發成員潛力與創造力」、「提升成員自主與自律」、「提升成員自我效能感」、「提高組織承諾」、「協助組織留住人才」及「提升組織效能及整體競爭力」等。

綜合比較國內學者對授能領導目的之闡述，其中以李新民（1995）所勾勒出的架構較為完整，他把授能目的從個人談至組織，並說明授能領導在心理面（增加潛能）、行動面（決定機會）及政治面（批判覺醒）的作用，強調「在地生活意義」的勾勒，也不忘權力本身的衍生創造性。針對上述的觀點研究者深有同感，並且認為授能領導之目的在於形塑教師轉型知識份子的歷程，學校要轉變成高度道德和政治的空間，使教師不只是專業學術份子，更是行動者與公民，由於教師無法置身於主流文化與意識型態之外，不論是對它適應、再製、抗拒或合法化，必會相互影響。身為一校的領導者，本身要不斷自我反省，以避免淪為文化霸權的知識份子，只聽從上位者的命令去維護現狀，而是應主動挑戰象徵暴力的學科知識形式

和社會關係。將上述授能領導之目的繪製成概念圖，如圖 2-2。

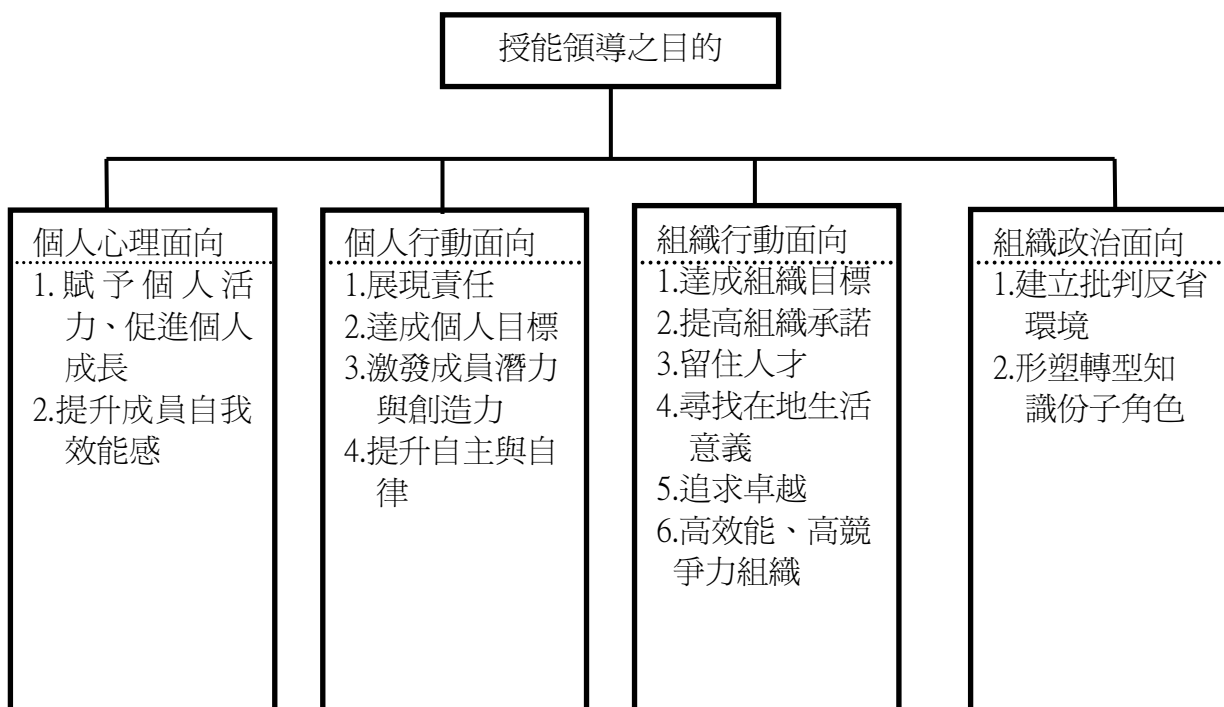


圖 2-2 授能領導之目的

### 三、授能領導內涵

雖然授能領導的理念在教育領域中佔有一席之地，但大多數學者都從教師彰權益能角度切入，授能領導內涵則極少被著墨，國內學者在引介授能理論分類架構時，常提及密西根州立大學的 Prawat (1991) 提出的授能架構，他從「知識論」(Epistemological) 與「政治」(political) 兩個議題，及「自我對話」和「環境對話」兩個方面，來解釋四個授能的內涵，檢視 Prawat 所提的架構，剛好可結合心理與政治兩個取徑，而從這個分類架構，清楚地讓一個授能者瞭解如何對教師授能。

除理論內涵的引述之外，Reitzug (1994) 針對美國 1 所小學的個案研究中，加入行為描述分類架構，即支持 (support)、助長 (facilitation) 及實現 (possibility) 三個層面，他一方面檢證 Prawat 的理論架構，發現校長的授能行為大部分為「知識性的授能」，較少能產生「政治性的授能」。另外，他也為每個層面訂下行為目標，如支持層面強調建立一個支持批判反省的

環境、助長層面強調激勵教師批判與反省、實現方面則鼓勵將批判結果付諸實行，從上述內容說明可知，Reitzug 的三個層面隱涵著階段性的概念，也比 Prawat 更能提供完整具體的行為範例。

國內學者李新民（1995）首度將 Reitzug 授能實例引介進來，以 Reitzug 的分類架構為藍本，並根據自身教學經驗及國小教學實況進行修正，修正後的支持層面，同樣強調如何讓教師發聲，在助長層面裡，也比較站在如何引發教師批判反省的描述方面。最不盡相同的概念，是在實現層面，Reitzug 的實現層面較強調校長如何提供資源，而李新民則外加如何增進學生福祉這個部分。是故，比較兩者之內涵大致相同。而後吳正成（1999）也一樣採用 Reitzug 的架構，但吳正成的研究讓以上授能的構念更加具體化，比如在支持層面，強調如何建立更自主的環境為主軸，認為授能者應該讓教師在「教材與教法」、「班級經營」、「參與決策」、「意見發表」上的自主；而在助長層面，從「校長激發」主軸使教師能反省「教材與教法」、「學校過去作為」、「自身理論與實踐」等，最後在實現層面，同樣也採用「資源提供」為主軸，說明如何提供資源使教師能真正將批判結果具體落實。此外，李新民也加入一些自己對授能的看法，在助長層面，強調校長應賦予教師明確工作職掌、鼓勵成立自我成長團體等，在實現方面加入減輕教師負擔等想法，從李新民到吳正成的研究裡，初步提供授能領導內涵的描述基礎，但光以 Reitzug 三個層面描述此內涵則較為侷限。

然而，也有非採 Reitzug 觀點者，比如張心怡（2001）對授能領導的文獻進行完整的介紹後，改採「授能原則與做法」來勾勒出授能領導內涵。其所整理授能原則包括：「授與成員權力並使權責相稱」、「尊重及信任成員」、「協助成員透過個人與團隊學習來提升其能力」、「激勵成員勇於冒險與創新」、「給予成員適當的監督與支持」及「訂定卓越標準以激發成員潛能」等六項，每項原則下都有具體的做法，從上述的原則與作法中，可發現前述第 2、3、4、6 項較能感受到領導者所欲展現的增能行為外，第 1、5 項較偏重個人權責及工作標準進行規範。由張心怡對授能領導內涵的整

理中，可得到重要的啓示，即在探討授能領導內涵時，仍可跳脫過去 Reitzug 的框架，以擴展授能領導更多元的風貌。另國內學者尚有李源昇（2002）探討運動教練的授能內涵，包括「目標導向導環境」、「參與決策」、「相關知識」及「委任支持」等，由於此研究較少談論四個內涵發展的過程，較難提供深入分析，而黃哲彬（2004）也參酌上述國內學者的授能行爲分類，加入「轉型領導」、「知識管理」及「績效管理」等概念擴展授能領導，但所統整出的「權責相符」、「激發潛能」、「監督考核」三個內涵似過於簡略。綜以，本研究從上述授能領導建構歷程、權能辯證、授能目的及以上學者觀點，整理授能領導之內涵如圖 2-3。

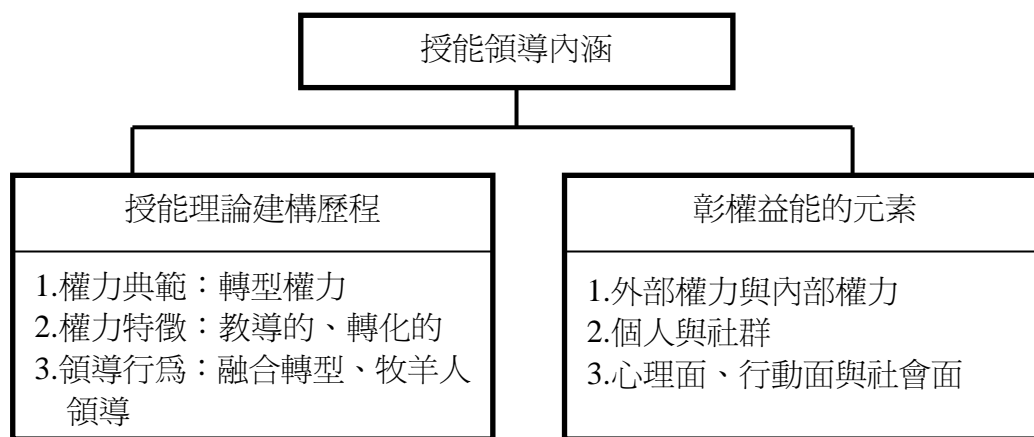


圖 2-3 授能領導內涵架構圖

#### 四、授能領導實踐歷程

授能領導實踐歷程是具有階段性的，Morgan 與 Murgatroyd 就提出抉擇（choice）—理解（awareness）—投入（involvement）—歸屬（ownership）等四個歷程說明授能往往不是一蹴可幾結果（引自林秀蔥，1998b）。Blasé 和 Blasé（1994）在《對教師授能：成功校長如何辦到》（Empowering Teachers: What Successful Principals Do?）一書也提到，一個準備度（readiness）不夠的組織，是無法讓成員跳出「洞穴」迷思當中，另 Blanchard、Carlos 和 Randolph（1996）認為授能就像是一個旅途（journey），必須投入長期的時間與精力，才能奏效，也們發現授能的前期應做好資訊分享（information sharing）的工作，使成員瞭解組織現在的運作情形，加強彼此的認同與信任，無形中也建立自我監督（self-monitoring）的可能；到授能的中期，則需要建立適度

的界限，培養成員的自主性（create autonomy through boundaries），最後在授能的後期，則是進行「團隊取代層級」（let teams become the hierarchy）的工作，讓領導者扮演「教練」的角色，雖然在實施的歷程中會發生「領導真空」的危險，卻也無形中提供成員激發潛能的機會。

Conger 與 Kanungo（1988）也提出授能實踐的歷程，他們從心理學自我效能論架構出五個授能的階段，第一要先分析什麼情境脈絡會對成員產生無權能感（如組織因素、監督風格、酬賞制度及工作設計等），而領導者可先運用外在管理策略與技術（如參與管理、目標設定、回饋系統、模範塑造、能力本位獎賞及工作豐富化等）來排除成員原先所處的無力情境（如組織因素、監督、獎懲系統或工作本質）後，應提供增能訊息（如專業技能、成功經驗、口語說服及情感激勵），最後強化部屬的自我效能並實際產生行為的效果。Vogt 和 Murrell（1990）亦著重高階管理者本身對授能知識理解的情形，認為評估與教育（evaluation and education）是授能的第一步驟，接著才是談論如何建構願景、培養專業技術能力等策略。同樣地，國內學者林秀蔥（1998a、1998b）、張心怡（2001）也認同授能的活動歷程對授能認知的重要性。前述介紹幾位學者的授能實踐歷程，大抵上呈現相同的結論：第一，授能歷程是具階段性的，第二，領導在實施授能領導前應該先瞭解組織本身的情境脈絡是否已具備授能的條件；第三，授能的最後階段可能產生領導真空的情形，此時係考驗領導者忍耐程度，領導者應該轉換角色，試著放手讓成員做看看。而 Lin（2002）把環境、組織、社會文化、及政治等脈絡，都視作授能的影響因素之一，最能完整呈現成功的彰權益能組織，必須包括四個要素，即授能的文化（empowering culture）、被授能的成員（empowered employees）、授能的措施（empowering practices）及授能的領導者（empowering leader）等。研究者從國外實際進行之實徵研究，整理授能領導實之踐歷程如下：

#### **（一）因應文化脈絡，調整授能策略**

香港學者 Yip（2002）認為西方的授能觀念不能完全移植到東方（尤

其是華人) 社會中，如果不考慮本國的文化背景因素及成員的準備情形，一味強加入「授能」的理念，往往會產生「獨裁授能」(autocratic empowerment) 的結果；再者，中國人往往會計算在每個行動中實際所獲益的程度為何，使領導者無法堅持「真正為組織好」的授能行為，而落入「功利主義授能」(programatic empowerment) 的危險。此外，由於人情與面子的作祟下，不論是領導者和成員都難忍耐西方「公開揭露」(open confrontation) 的痛苦。因此，如果要讓所有人都勇於對組織缺點進行批判是非常困難的，大多數的成功案例都是採取「間接授能」(indirect empowerment) 的方式進行。

針對前述移植西方理論產生的問題，Yip (2002) 融合儒家「仁恕」及「推己及人」思想，釋家禪學中「當下」與「憐憫」精神，及道家「陰陽」、「和諧生化」的思想，提出中國文化情境下的新授能策略，包括「授能他人與重要的他人」(empowering others and significant others)、「授予個體的權利與責任」(empowering individual right and responsibility)、「和諧與衝突並行的授能」(harmonious and conflicting empowerment) 及「漸進與激進並行的授能」(gradual and radical empowerment) 等。

檢視 Yip 所提出的策略，雖然不見得能適用於兩岸三地，畢竟中國、香港、臺灣所受的中西方文化交融程度有所不同，但前述之新授能策略是一個很好的觀念啟發，即一個領導者在進行授能領導時，要先注意本身文化的脈絡，因為往往強加移植某些西方的授能策略可能容易導致失敗。

## **(二) 反省自身態度，解除心理防線**

如果一個校長不想讓學校發生改變，這個改變就不會發生，Short、Geer 和 Melvin (1994) 在研究中顯示，某些學校校長不想讓學校變得更授能 (empowered)，他們自己會藉由自身保持距離、不參與和教師成長方案有關的會議、不表示對教師的支持、不鼓勵員工參與、及維持學校內作決定的控制強度等消極方法來達成目的。領導者對授能的態度常常是焦慮的一有點像是父母親在照顧自己的小孩一樣，在這個歷程中，領導者開始會面對焦慮，要做好授予成員權能是件困難的任務，尤其授能往往牽涉到彼此

間感情 (feeling)、情緒 (emotion) 及內心的隔閡，所以如何透過「團隊」的發展歷程中加強彼此溝通及分享情感，是件重要的事，但前提仍在於領導者必須先放下盔甲、卸下控制的面具，並願冒自我開放的風險，因為對自己彰權益能 (personal empowerment)，是對他人授能的必要條件 (requisite) (Richard, 1993)。

### **(三) 展現授能行為，提供成員必要資源**

為教師創造與維持學校授能環境，此意味著學校領導者應幫助教師形成教師彰權益能的定義、建立支持教師冒險與試驗的氣氛、創造分享決定、發展合作解決問題及衝突管理的技能，並在學校內建構信任及溝通並放棄對控制的需求。如何讓組織成員願意為表現更好許下「承諾」 (commitment) 是件重要的事，此亦可鼓勵成員提升自身能力，領導者應該想辦法創造讓教師依想法行動，同時鼓勵團隊合作、創造支持新想法的環境、願意承擔風險等，尤其在承擔風險中，使學校成員互相信任，此外也能創造結構，讓成員能分享決定。他們認同教師專業，例如組成問題解決團隊，讓每個教師都有聲音 (voice) 去確認問題並解決它。授能的校長會和社區、基金會或其他的社群，建立額外的網絡，以支持學校的計畫。許多高中校長能消融社區和學校的界限，能肯定社區參與學校教育的價值，例如在學校中，家長能有電腦或其他設備的工作空間，並歡迎加入解決重要的問題。另外，授能的校長能將外界資源引入學校，引發或支持學校的計畫。而自我更新學校 (self-renewing school) 的校長研究行為是驅動教師試驗教學以決定它們是否適當，會讓教師獲得來自教育專業的資源，校長的角色必須從分配資訊轉為促長教師發現知識的歷程 (Reitzug & Burrello, 1995; Short & Geer, 1997; Short, 1998)。領導者要自我投資也要投資他人 (如人力發展)，以激勵、指導及協助等策略，使他們變成有能力的人 (capable of becoming)，一個深度思考的領導者 (如能思考能力本位管理等)，他們肯定個體經驗 (不只是書本上的知識)，他們會組織委員會及小組會，而策略聯盟、參與、溝通、領導、教育的標準都成為興趣的

話題 (Nancy, 2000)。

#### **(四) 解放權力枷鎖，讓教師產生擁有感**

校長應關注如何讓教師對學校產生擁有感 (ownership)。研究指出，往往學校許多委員會發展會成另一個核心權力，這時反讓成員感覺他們是局外人，當成員獲得聲音或得到投票權時並不意味能自動產生信任與尊重，例如校長不能藉由主導議程來作時間的限制，因為除了表達聲音外，他們也想聽聽別人的看法，如此才能避免教師認為這些委員會都是「校長的團體」(Cross & Reitzug, 1995)。授能領導者的目標是解放 (liberate)，而不是授與權力，包括釋放人們 (包括自己) 在組織內可以展現正向行動及責任的限制，我們是不能夠給予 (confer) 他人權力，而能做的是創造一種讓人覺得有力感的情境、一種人們選擇為自己創造力量的情境 (Harari, 1994, 1997)。

#### **小結：**

在本節中研究者先對宰制權力、促進權力、分享權力及轉型權力等四個典範進行介紹，以過去的授能領導的權力觀點(分享權力典範)為基礎，提出轉型權力典範可作為授能領導背後的權力觀點。研究者認為，權力是融合正向與負向的能量，使彼此能互惠、發揮綜效外，授能領導者更要把權力視作「轉化」與「教導」他人的機制，要讓參與者瞭解「權利」與「義務」、「權力」與「責任」的關係。是以，授能領導不單只做為某種領導的形式，亦是領導的哲學，並據此擴展研究深度與廣度。

過去對授能領導的研究，常直接引介Reitzug (1994) 的授能行為，直接做為授能領導的內涵。本研究整理相關文獻發現，授能領導本身是一個旅程，必須經過長時間的社會互動下才能真正發揮出來。首先，領導者要先解放自己、放棄控制他人的感覺，才能對教師彰權益能，讓教師產生擁有感，願意為自己的生命處遇負責。如此，組織的授能文化才可形成，授能領導者必須在合乎本土國情、學校脈絡中，展現符合所需的授能行為，

相對地，被授能的成員，也才能真正感受到自己是被增能的。

本節係作為建構授能領導內涵之原則，以上所提及之概念諸如：授能領導兼重對個人外部權力及內部權力；強調心理面（增加潛能）、行動面（決定機會）及政治面（批判覺醒）三個面向的作用；及如何利用權力本身的衍生創造性等，都是鋪陳授能領導內涵的重要課題。

## 第二節 組織學習之理論及其意涵

組織學習概念啓蒙於 1930 年代科學管理之父 Taylor，他以科學方法來管理組織，認為管理真理是「精確」與「測量」，強調學習以經驗為基礎，並傳達給其他組織成員，進而改善組織績效，而後至 Simon 於 1953 年〈公共行政回顧〉（Public Administration Review）一文，才正式提出「學習」一詞。早先組織學習概念，係借心理學中古典行為主義「被動適應」觀點，如 Cyert 與 March 於 1963 年所著《Behavioral Theory of the Firm》一書中可知，組織學習當時只被視作「組織適應環境變化」及「輔助組織決策」而已，再如 March 和 Olsen（1975）提出決定論，認為成員在不確定情況下，會採取新的行動來因應變動等觀點，皆屬此流派之濫觴。而後，Cangelosi 和 Dill 於 1965 年《管理科學季刊》中發表〈組織學習：透過理論觀察〉（Organizational Learning: Observation Toward a Theory）一文，被公認將組織學習從概念進展到理論討論的發軔，接著 Argyris 與 Schön（1978）完成經典著作《組織學習》（*Organizational Learning*）一書使組織學習之研究如雨後春筍，而後 Senge 在 1991 年出版之《第五項修練－學習型組織的藝術與實務》（*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*）一書中以學習型組織觀點談論組織學習，更促使國內對此領域之研究大為風行。組織學習實踐於教育改革研究領域，以 Louis、Fullan 及 Leithwood 等人最具貢獻，Louis 把組織學習典範，看作思索及解決學校變革歷程的問題、Fullan 在 1993 年《變革力量》（*Change Forces*）一書中提出變革心智（changed mindset）為教育改革中重要詮釋架構，及 Leithwood 與 Louis（1998）主編之《學校的組織學習》（*Organizational Learning in Schools*）一書中，從專業社群、教育領導、參與式評鑑、專業發展學校與行動研究等主題談論組織學習的實施策略等（引自潘慧玲，2002）。

學習是人們日常生活最常見的行為，而組織學習實際上是用人類行為來比喻組織行為；組織學習實際上是組織不斷努力改變或重新設定自身以適應不斷變化環境之歷程，因此組織學習可謂組織革新的過程。從心理學

對個人學習的定義「學習是由於經驗在個人的知識或行為方面產生較為持久性改變」。可知，學習並非總是有意圖的，就社會學習來說，不經意的學習過程在很多情境下發生，人們傾向於欣賞過去成功的行為，特別在情況有所變化而要求不同的行為時。

### **壹、組織學習重要基本論辯**

有人說 80 年代的組織學習是「過多的理論假設，貧血的經驗證據」，90 年代的組織學習卻是「獨有個案例證，欠缺統整理論架構與管理實務具體建議」，由於研究定向與定位的不同，致研究理論知識較難形成一個廣泛接受的理論模式，甚在「什麼是學習」與「為何學習」等議題上仍未達成共識，此理論至今仍呈現相當程度多元歧異性。Easterby-Smith、Snell 和 Gherardi (1998) 在〈組織學習：歧異的實踐社群〉(Organizational Learning: Diverging Communities of Practice) 一文中，從本體論 (Ontologies)、目的論 (Teleologies)、認識論 (Epistemologies) 及技術論 (Technologies) 探討組織學習基本論辯議題，皆深植吾人參考 (如表 2-2)。

就組織學習本體論而言，受到不同領域所關注的旨趣不同，亦衍生出不同的目的論，其中戰略學強調「競爭力」，及生產管理學強調「效能」概念，使在目的論上比較關注組織學習結果 (consequences)，例如行動理論學派的 Argyris 和 Schön (1978) 就深受其影響，強調組織學習放在「提高組織學習有效性」的貢獻上，人力資源理論、管理科學等重視個體如何轉化知識的歷程，因此在目的論上偏重從組織學習歷程 (process) 來看組織學習，如 Huber (1991) 把組織學習定義為組織潛在行為的改變；另外，也有學派採取綜合的觀點，例如組織理論及文化人類學則較兼具「歷程」與「結果」的闡述，他們對組織學習定義為：一個組織有意識或無意識的過程，以獲取及更新組織記憶 (organizational memory)，上述的組織記憶即融合「歷程」與「結果」兩個部分 (Easterby-Smith, Snell & Gherardi, 1998)。

本體論第二個問題是在談論「組織學習發生在什麼地方」，雖然有「個體學習促進組織學習」及「群體意義交流促進組織學習」兩派，前者以「管

理科學」中的「資訊處理過程觀點」最為倡行，後者則以「文化人類學」中重視群體主觀意義及衍生的集體行動，強調建構一個「學習型組織」的問題。即便兩者理論分歧，但仍認同個體的學習是一個相當重要的課題，因為個體是組織學習的基本單元，但個體學習不是組織學習的充要條件，惟有上升至組織層面，為組織傳播並為其他成員分享，使所有成員都能展現學習行為，非僅存於高層管理者身上，因此組織學習比個體學習更加複雜、更具動態性。在目的論的第二個問題是，如何處理組織內的政治問題，在組織理論學派中，較採取「納入」的方式來處理，Duncan 和 Weiss (1979) 把組織學習視為知識決定的歷程，可以發現「權力」、「利益團體」、「衝突」等被視為組織學習必須面臨的問題，然而在管理科學、文化人類學派等觀點中，則較將之視為一個學習障礙，必須加以排除。

前述技術論所討論的，是組織學習到底是漸進式的或跳躍式的，其實任何組織無時無刻都在進行學習，可能是有意識地學習，也可能是無意識地學習，因為有時候組織的學習，能努力提高與其發展目標相一致之能力，有的組織卻沒有專門的學習體系，而在實踐中進行，因此在實際上很難去分辨學習層次是否漸進或是激進的，甚至有時候我們發現學習內容可能是負面的，但對組織以後的影響卻具積極性的，例如組織可以從失敗的決策中學習。事實上，組織容易傾向漠視失敗的經驗，自動消除失敗歷史記憶來規避風險的習慣，使組織墜入「能力的陷阱」。

表2-2 組織學習基本論辯議題

	本體論		目的論	認識論	技術論	
論辯問題	◎什麼是組織學習？	◎組織學習在什麼地方發生？	◎組織學習理論主要為何？	◎組織學習的過程中如何處理組織政治？	◎如何改善組織學習能力？	
分歧的觀點	◎心理學和組織發展：人力資源觀點 ◎管理科學：資訊處理過程觀點 ◎組織理論：社會結構觀點 ◎文化人類學：意義系統觀點 ◎戰略學：競爭力觀點 ◎生產管理：效能的觀點	◎個人認知結構的發展 ◎組織社會文化的歷程	◎發展理論（即發展組織學習理論） ◎實務應用（即建構學習型組織）	◎將組織政治視解決成員意見的正式過程 ◎將組織政治視限制（阻礙）學習因素來處理	◎實驗主義：量化研究 ◎建構主義：質性研究	◎採取激進的策略模式 ◎採取漸進的策略模式

表 2-2 組織學習基本論辯議題 (續)

	本體論	目的論	認識論	技術論	
分歧觀點下各自發展的重要概念	<p>◎ 人力資源：認知的組織，發展、溝通與對話</p> <p>◎ 管理科學：知識、記憶、回饋、錯誤改正</p> <p>◎ 組織理論：權力、階層影響、衝突與利益、意識形態、辭藻</p> <p>◎ 文化人類學：文化作為組織學習的因果、價值與信念</p> <p>◎ 戰略學：組織／環境介面、組織間學習</p> <p>◎ 生產管理：學習曲線生產力、生產時間的設計</p>	<p>◎ 學習發生於組織內每個人處理詮釋訊息，整合發展組織學習模式。</p> <p>◎ 學習發生於群體主觀意義的交流，及衍生的集體行動。</p>	<p>◎ 重視學習成就</p> <p>◎ 重視學習歷程</p>	<p>◎ 組織學習：較傾向納入研究主題進研究。</p> <p>◎ 學習型組織：視為組織障礙，運用策略加以排除</p>	<p>◎ 激進理論：認為組織學習應從單環學習直接跳躍至雙環學習</p> <p>◎ 漸進理論：認為學習由初始階段漸進到較高的階段</p>
			<p>◎ 量化研究：問卷調查、統計分析、大樣本隨機抽樣、研究者角色客觀、統計推論。</p> <p>◎ 質性研究：故事文本、意義建構、小樣本立意抽樣、研究者是參與者或協同研究者、理論延伸、行動研究</p>		

資料來源：改寫自 Easterby-Smith、Snell 和 Gherardi (1998: 261-268)。

## 貳、不同時期的組織學習理論觀點

基於上述從本體論至技術論比較組織學習理論分歧觀點，說明不同領域所關注的焦點，對組織學習的見解不近相同。國內外研究者（吳建華，2003；張吉成、周談輝、黃文雄，2002；陳銘薰，2000；曹建文，2002；盧偉斯，1996、1998、2002；Duncan & Weiss, 1979; Fiol & Lyles, 1985; Shrivastava, 1983），在談組織學習理論觀點時，較習慣從理論發展時期進行說明。綜觀組織學習理論之發展，約略亦可分為概念萌發、蓬勃發展及整合應用等三期，除每個時期對組織假定不同，與當時期心理學理論發展亦有關聯，茲說明如下：

### 一、概念萌發時期下的組織適應觀點

概念萌發時期組織學習理論，係以「組織適應」觀點為代表，此起源於二次大戰盛行的「理性抉擇」觀點，其代表首推 Simon。組織適應觀點係植基於學習心理學「刺激－反應」(S-R) 模式。因此，當組織遭遇到刺激時，會在「有限理性」的前提下，隨著偏好和期望來抉擇反應，由於這種歷程常是「試誤」經驗的累積，為維持某個平衡的環境狀態下，組織就會發展出各種決策例規和標準作業流程，這種例規和流程即組織適應行為的表現，以上類似前述本體論中的「戰略學」和「生產學」領域所追求的「績效概念」，因此概念萌發時期的組織學習，說穿只是一個試誤性的學習，從累積失敗的歷程中，將某些有助於維持組織平衡反應進行「通則化」(generalization)，這套學習系統往往是希望讓組織能夠維持沉穩性。

這派觀點能符合一般組織實況，但其觀點有嚴重缺陷，它容易使組織形成一個「理性適應系統」(adaptive rational system)，成員產生依賴例行性調適學習生存的「惰性習慣」；組織突遭失敗時，也常因瞬時與環境產生嚴重「不平衡」感，因此採取消除失敗歷史方式減輕環境的衝擊，久之養成成員「以不變應萬變」的選擇性認知。

## 二、蓬勃發展時期的組織學習觀點

蓬勃發展時期將過去被動適應的組織學習導向，轉變為「主動適應」。該時期深受學習心理學中「認知理論」影響，最具代表性的學者為行動科學的 Argyris 和 Schön（1978）及 Duncan 和 Weiss（1979）之組織知識應用理論。

### （一）組織行動假定的改變

Argyris 和 Schön（1978）行動理論，異於前述時期組織適應觀點。而採取學習心理學「認知」理論，認為個體可透過對事物的理解，去產生學習。因此，透過「知覺」比單純試誤更能產生學習。職是，他們把組織學習定義為「成員反身關照組織行動理則是否出錯，並加以矯治的集體努力過程」，相較於前述組織適應，此觀點更強調成員對組織意象動態的認知與實踐，使成員在不斷嘗試組織脈絡中確認自我、檢證個人發展與組織發展的關係，及組織生活對成員的意義，這是一個集體探究錯誤、反思矯正及實踐反省的歷程。

按行動理論觀點，每個人都希望自己能「言行一致」，其中內心的想法稱為「信奉理論」(espoused theory)，是個體用來與外界溝通的語詞，以宣告外界如何看待他的方式；但實際影響行為的行動理論則是「實用理論」(theory-in-use)，係根據過去的經驗、經歷事例、及個體對情境限制的判斷而來的，屬個人特有的潛藏知識、默會知識 (tacit knowledge)。當信奉理論與實際結果產生不一致結果時，個人會調整自己信奉理論使「心中想的」和「實際發生的」趨於一致，但如果個人認知組織行動理論差距嚴重到無法忍受時，反而會來檢討並修改實用理論；伴隨兩種理論的矛盾與辯證過程，此將促使產生形塑個體、檢測修正與建構行動理論的過程。由於行動理論可引發對學習層次產生，可分為單環學習 (single-loop learning)、雙環學習 (double-loop learning) 及再學習 (deutero learning)。如果是在既定規則下引發改變、並矯治錯誤，則稱為單環學習，學習的內容僅限於解決現存的問題，難觸及組織舊有規範與意識改變；如果針對組織現有規範

進行修正、調整，進行組織階層結構的改革，則是提升到意識層次的創新，屬雙環學習的層次。最後，如果發展新的規範，學習如何學習，以提升組織自我轉換及解決問題的能力，則為再學習。Swieringa 和 Wierdsma (1992) 則將 Argyris 和 Schön 所提出學習三層次，從規範、意識、規則、行為與結果概念進行解釋，如圖 2-4：

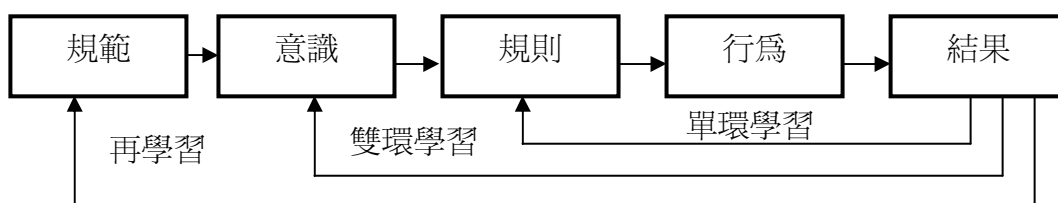


圖 2-4 組織學習層次的比較

資料來源：出自 Swieringa 與 Wierdsma (1992: 36)。

對照前述 Easterby-Smith、Snell 和 Gherardi (1998) 技術論的分析，Argyris 和 Schön (1978) 「單環－雙環－再學習」三個學習層次的比較，涉及組織「規則－意識－規範」三個層次的轉變，因此對學習者而言，是種跳躍式的學習。此外，從前述本體論的分析可知，Argyris 和 Schön (1978) 即採取管理科學的論點，他們主要從「病理學」(pathology) 的角度切入，分析如何除去組織學習的障礙，並認為一個成功的組織學習必須包含發現 (discovery)、發明 (invention)、生產 (production) 與類化 (generalization) 四個歷程 (如圖 2-5)。所謂發現歷程係指組織成員發現預期的結果與實際情形存在差異，顯示需要新的知識來解釋此現象，接著發明階段會分析產生差距之因素，並且發展各種可能的解決方案 (發明)，之後會執行與從事所發展出來的解決方案，最後依此評估過去經驗，且將其融入組織政策慣例及規範之中 (類化)。綜上所知，行動理論學派所認為的組織學習，是解決預期結果與實際之間的差距，並據以發展解決方案以達成組織學習。

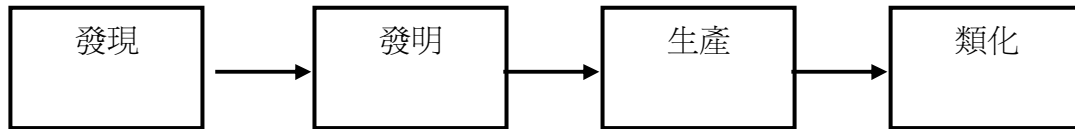


圖 2-5 Argyris 和 Schön 的組織學習歷程

上述組織學習歷程對本研究重要啓示如下：此模式突顯出創新學習與實驗精神對組織生存的重要性，也突顯人際間互動對組織學習的重要性，因為組織長期效能來自於個人和組織間融合關係，如果組織行動理論能夠更統整，這個上述歷程理論也存在缺點，即以單一線性關係說明組織學習似太過簡化，也忽略生命週期的現象。

## (二) 組織知識應用

約與 Argyris 和 Schön (1978) 提出行動理論的同時，Duncan 和 Weiss (1979) 從組織策略與組織政治的觀點，從組織知識開展歷程來定義組織學習，「組織學習是組織知識更新或增長的社會歷程，而知識建構和採納係由組織內部權力政治所決定」，對照前述本體論的分析，Duncan 和 Weiss 係從「組織理論」觀點來看組織學習，強調「得勢團體」(dominant coalition) 對知識及組織變革的主導權，有時得勢團體不只單一，更形成利益團體 (interest group)，並產生錯綜複雜的權力互動和利益交換關係，而當「績效產生嚴重落差」時，得勢或利益團體就會判定組織知識不足，並對現有組織進行改造，透過權力運作下，決定那些知識得以採納。

從學習心理學分析，此組織學習已跳脫「刺激－反應」的關係，組織應用觀點強調組織知識是學習結果。由於組織知識應用觀點，係強調權力、得勢團體對組織的開展與運用的歷程，與本研究所欲研究之主題「授能領導」背後的分享或轉型權力典範較不相符，但與過去的宰制權力典範相似，亦即：學校教師研習的課程、學校教師對組織知識的獲取，常是得權團體決定後的結果，有些部分知識早就被過濾而被拒於組織的大門之外。

### 三、整合應用時期的組織學習觀點

1980年代組織學習存在著「過多理論假設，而貧血的經驗證據」的問題，但Huber和Daft（1984）「組織溝通」論點仍具一定貢獻，1990年代以後的組織學習，由於Senge等人學習型組織理論出現，被視作未來學校的希望觀點，也使組織學習研究進入另一高峰。

#### （一）組織資訊處理與詮釋

管理科學理論的Daft和Huber（1984）從資訊處理的過程觀點，把組織視作一種資訊處理系統，更是一種賦予資訊意義的系統。他們認為，組織的構成單位（個人或團體）能羅致對組織有所裨益的知識，即可謂組織學習。前述的組織知識是人們對環境事實的認知與詮釋，基於此一認識而產生行動因果信念（問題對策的應用邏輯），並發展出具體行動程序方法與訣竅（know how）；這種知識可能產生立竿見影效驗（如行為改變）或潛移默化的影響（認知及態度改變），它們把組織學習定義為「組織透過資訊獲取、分配、解釋與記憶活動來學習」，研究重點強調如何透過恰當的溝通策略、結構與科技，以汲取、消化內外環境的變化，此派觀點強調有兩種組織學習機制，包含理性邏輯機制及資訊詮釋機制；所謂的理性邏輯機制，係指組織決定如何蒐集（acquisition）、散佈（distribution）、傳遞及整理內外環境資訊的歷程，較強調的部分是對「環境資訊數量」的處理，這個學習機制把環境視作客觀實體。因此，環境資訊決定人們的理解情形，組織藉由獲取資訊來學習，所以蒐集資訊的標準、探究資訊活動頻率、資訊的數量與性質，會影響學習的品質；所謂資訊詮釋機制，係指「組織透過人來詮釋資訊，以降低資訊模糊性，進而分享意義」，強調成員的主觀意圖、認知形態及人際互動將左右學習的進行，由於人對環境的覺知，往往是不確定性的，必須由人主觀的詮釋才賦予意義，且彼此討論與交換意見，才能形成共識。

透過上述兩種機制的交互探討下，會形成不同的「資訊負載」現象（如圖2-6），進而發展出不同的組織學習需求，因應產生不同組織學習能耐

(organizational learning capability, OLC) 之研究問題 (賴志堅, 2001; Cohen & Sproull, 1991; Ulrich & Jick, 1993)。

高	組	II 低中度資訊負載	I 高度資訊負載
	織	中度組織學習需求	高度組織學習需求
對	資	透過資訊詮釋活動	兼顧資訊處理邏輯與詮釋活動
	訊	培養組織學習能耐	培養組織學習能耐
低	詮	III 低度資訊負載	IV 中高度資訊負載
	釋	低度組織學習需求	中度組織學習需求
需求	性	透過例行性的資訊處理活動	透過設計周密的資訊處理活動
		培養組織學習能耐	培養組織學習能耐
		低	高

組織對資訊處理的理性邏輯需求性

圖 2-6 組織資訊負載情形

資料來源：改寫自盧偉斯 (1996: 27)。

資訊處理與詮釋觀點係採「知識管理」的概念來看組織學習，把組織學習看作「學習的管理」。因此，知識變成存量，組織學習是控制知識流量的主要關鍵，整個組織學習歷程最終的目的是為形成「組織記憶」。在前述第一個機制裡面，強調資訊獲取、散佈等「累積」量問題，第二個機制才較強調資訊如何被詮釋與分享「解釋」量問題，而 Huber (1991) 進一步針對前述兩個機制，詳述步驟如下：首先，資訊獲取的來源肇始於領導人個人的學習、再透過實驗學習、自我評價、組織改造、學習他人成功經驗、或延攬人才或人才轉移、探究或搜尋活動等方法取得知識；再者，資訊的散佈，是從不同來源的資訊以獲得新資訊的過程；然後是資訊詮釋

與分享，則係經認知圖式、溝通媒介、資訊負載、反制學習（unlearning）等方式重新詮釋資訊的歷程；此反制學習，是故意跳脫現有學習方式的學習，避免因循過去學習模式、養成拘泥固定思維習慣，反使組織僵化、惰性的問題。最後組織記憶的形成，強調記憶維持、儲存、提取及檢索等四個功能，藉由電腦資料庫來建立知識，以隨時應用。

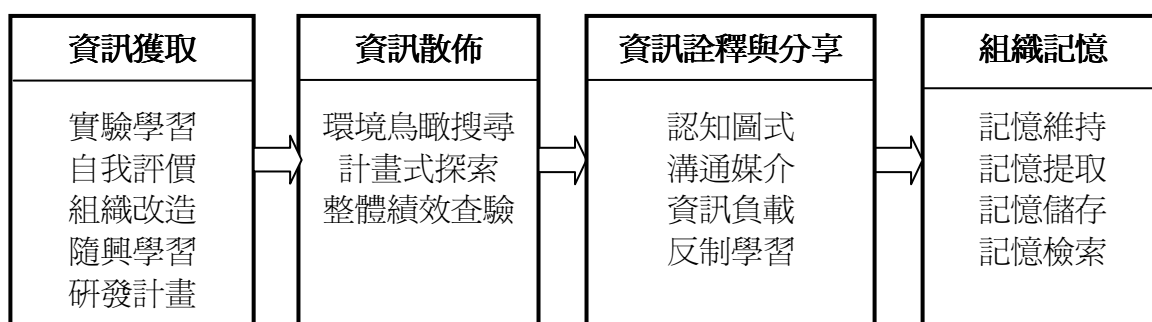


圖 2-7 組織記憶形成的歷程  
資料來源：改寫自 Huber (1991: 90)。

雖然組織資訊處理與詮釋觀點，能夠充份解釋知識如何被「累積」及「利用」的問題，但是對於新舊知識如何被提交互利用，還有學習的層次（即個人、團隊及組織）本身知識產生來源有何不同，卻不能完全清楚說明，為此，同屬管理科學理論的 Crossan、Lane 和 White (1999) 所提出的 4I 理論，能夠解決這項難題。

對照前述 Easterby-Smith、Snell 和 Gherardi (1998) 對於技術論的分析中，曾提及組織學習的基本課題，究竟組織學習是激進式的，抑或漸進式地？Argyris 和 Schön (1978) 所提供的「單環學習」－「雙環學習」－「再學習」的歷程，由於涉及「規則」－「意識」－「規範」三個層次的轉變，這種學習可說是帶有跳躍性改變的問題，然而 4I 理論認為組織學習歷程是屬於漸進方式來進行學習的。Crossan、Lane 和 White (1999) 把組織學習闡述為「組織策略更新」(strategic renewal) 的重要手段，他們認為知識的探索 (exploration) 與利用 (exploitation)，不只涵蓋於個人，也充斥於團體及組織，不同的學習歷程 (process)，會產生不同學習的結果 (inputs)。以

下謹談論其理論大要如下（如圖 2-8）：在他們的 4I 架構中，認為學習是一種動態過程，不只隨時間而發生，也會在「探索新知」和「利用既有知識」間創造張力，前者稱為前饋（forword）過程，後者則為回饋（feedback）過程。透過前饋過程，新知識與新的行動會從個人層次往團體或組織層次流動，影響團體與個人的思維與行動；透過回饋的過程，既有的學習會從組織層次往團體與個人層次發揮影響力，影響團體與個人的思維與行動。他們強調對促進與阻礙學習的流量與存量之因素做探討，以瞭解各層次流動與聯結的情形。

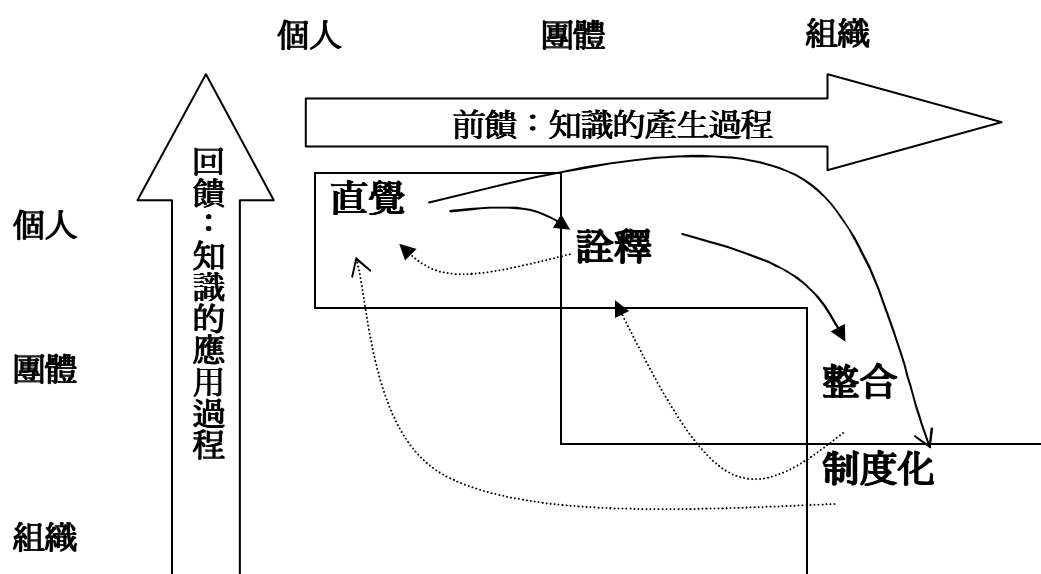


圖 2-8 知識管理觀點的組織學習歷程  
資料來源：修改自 Crossan、Lane 和 White (1999: 532)。

除學習層次間會產生前饋與回饋的作用之外，他們也描述直觀、詮釋、整合與制度化四個學習歷程，說明知識被精鍊的過程，謹說明如下（詳表 2-3）：

### 1. 直觀歷程

直觀歷程（intuiting process）強調人利用潛藏於個人經驗流下意識作用，使人對事物產生新的理解並發覺新的可能。例如職棒選手揮棒時間的判斷，往往出自千百遍實戰經驗的結果，此意象（images）與洞見（insight）

無法言喻，往往停留於個人層次，產生隱喻（metaphor）結果。

## 2. 詮釋歷程

詮釋歷程（interpreting process）透過語言、文字以發展自我對事物的認知，將洞見或想法向人表達的歷程。愈豐富的詮釋代表詮釋者能超越不同思考面向和經驗，促進對話（dialogue）的形成。

## 3. 整合歷程

整合歷程（integrating process）彼此調整觀念、發展共同理解（shared understandings），以形成彼此互相調適（mutual adjustment）行為過程。

## 4. 制度化歷程

組織是學習的場域，學習的結果必然會置入組織文化中，不論是人工飾物、外顯價值及基本假定都深受影響。制度化歷程（institutionalizing process）就是將學習結果放入系統、結構、程序及策略歷程，以確保例規（routines）產生作用，此歷程的重要策略就是使診斷系統（diagnostic systems）運作，以檢視規則和程序（rules and procedures）之執行情形。

表2-3 Crossan、Lane 和 White的學習歷程輸入項及產生的結果

學習層次	學習歷程	輸入	結果
個人	直觀	經驗 圖像	隱喻
團體	詮釋	語言 認知地圖	對話
組織	整合	共同理解	相互調適
	制度化	例規 診斷系統	規程執行

資料來源：改寫自 Crossan、Lane 和 White (1999: 522-537)。

上述對 Daft 和 Huber（1984），以及 Crossan、Lane 和 White（1999）理論重要研究啓示：資訊處理與詮釋觀點，能充份地展現組織學習在「知識管理」面向的貢獻，它擴展組織學習舊有單純組織適應的面向，也突破行動理論僅把學習看作認知、檢證的過程，強調組織學習對知識創造的主動性，也說明個體都能對知識進行詮釋（非僅限於組織知識應用觀點的得勢

團體掌者)，此為前一個時期的組織學習所未擴展的面向。

## **(二) 學習型組織**

1990 年代以後，組織學習邁入新的里程，尤其為改變 1980 年代過多理論假設，但缺乏實證經驗的問題，許多文獻把焦點從「理論建構」的目的論，轉變為一個「實踐理論」的實務問題，把研究的重心放在如何建構學習型組織上，如 DiBella、Nevis 和 Gould (1996)、Garvin (1993)、Luthans、Rubach 和 Marsnik (1995)、Senge (1991)、Tobin (1993)、Watkins 和 Marsick (1993) 等，其中當然以 Senge (1991) 的定義最膾炙人口，他將學習型組織定義為：「組織中人們為共創願景而共同學習與改變，以不斷擴大其能力，並活出生命意義」的組織，其於 1999 年出版之《第五項修練Ⅲ：變革之舞》中提及，推動學習型組織是希望組織能產生深層變革，這種改變需結合人們價值、信念與行為等內在改變，和策略、結構及系統的外在改變，而深層改變不只是要做以往不同的事，而是要建立發展新做法的能力，強調不只是改變策略、結構或系統，而是改變形成策略、結構與系統的思維。此外，他也從自然界定律中發現學習的問題，存在「增進成長」和「限制成長」兩種力量。此派論點強調組織學習是從內在思維到外在行動的改變，而具體的改變包含：個人與團體層次的學習技能、對周遭環境的覺察與敏感度及態度與價值，而在組織層次有指導方針、基本架構創新及提供學習與改善的理論、方法與工具，此一學習歷程被稱之為 LO 模式（如圖 2-9），希望透過學習產生深層之學習循環與改善促進學習的結構，並在二者不斷交互影響下，使組織產生持續的學習與改變，在深層學習循環方面，Senge 認為在合適的指導方針與促進學習與創新的基本架構下，導入學習工具可以提升組織成員的學習技巧與能力（如系統思考能力、團隊學習能力、凝聚共同願景能力），藉此可以改變組織成員的知覺過程，知覺過程的改變將造成感覺、態度、甚或價值與信念層次的改變，從而改善行動，獲得學習的效益。如果學習能獲得預期效益，則會誘發人們學習動力，進而能持續學習與改變，此為「願意學習」；在促進學習的結構方面，當

組織成員的價值與信念有根本的轉變時，將會改變組織基本的指導方針、創新基本架構、及提供給成員學習工具，此為「學會學習」。是故，透過「願意學習」到「學會學習」不斷交疊使用，產生持續學習的改變循環。

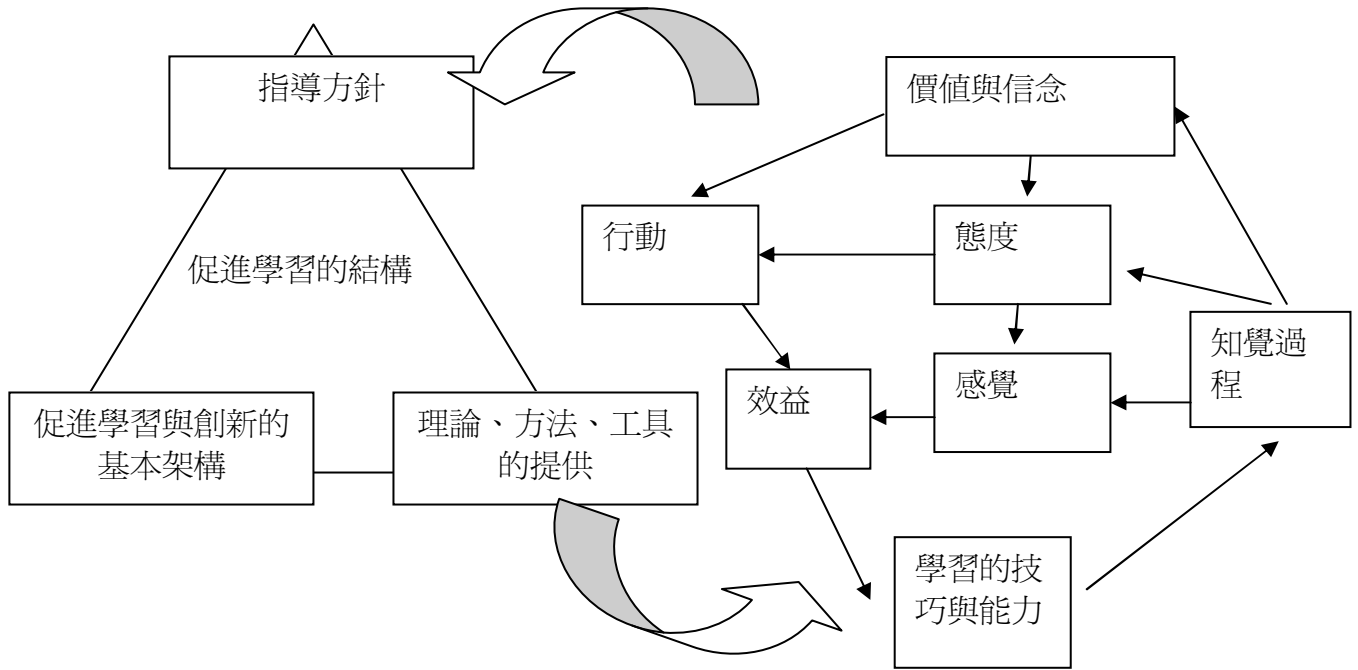


圖 2-9 學習型組織 LO 模式

資料來源：修改自齊若蘭（1995：68）。

雖然學習型組織理論是組織學習理論的支流，但就實務而言，組織學習是學習型組織的發展策略，欲建立學習型組織，則需進行組織學習，並且促進組織學習。職是，如何在組織中發展學習型組織，將是未來學校組織所必須面臨的重要課題，如同 Senge 上述所提出 LO 模式中所強調的，要形塑學習型組織的關鍵，往往是個體學習到新的技巧與能力，進而產生新的知覺，尤其是新的價值與信念的改變才能引發行動。Schein（1992）在〈學習型文化－處理穩定、學習與改變之間的矛盾〉一文中曾提及，最有魅力的領導者是發展一個學習型組織，使組織不斷自我診斷，且當環境改變時，可自我處理任何必要的轉型。在新的組織

學習文化中，領導者本身必須面臨幾項價值與信念改變的課題，謹整理說明如下：

### **1. 扭轉本身對人性的看法**

領導者如果一開始就抱持著人性「既懶又被動」、「不關心組織」、「只在意自己利益」的假定，無可避免地將產生「自我應驗預言」的組織，所訓練出的成員將是怠惰懶散、自私自利、自求多福的，之後再回頭證明自己對人性的假定是對的。但是，環境變動快速、問題複雜度增加、知識與技能分工細密的結果，使領導者必須學會相信成員的能力，以學習與他人一起工作，讓成員產生集體行動、分擔共同責任，才能創造最大的組織效能。

### **2. 改變一肩扛起責任的認知**

爲了適應逐漸改變的環境，在某個程度上領導者必須學習控制環境的變動，表現出主動學習解決問題的信心，爲組織成員立下模範，雖然未能得到問題的解答，重點是促使「學習」成爲文化的一部分，此意味著領導者不一定成爲提供答案的「專家」，而必須先瞭解自己的「無知」，並且讓其他人接受他的無知，這樣學習才會成爲大家的責任，領導者自身角色的轉變在於放棄舊有常態科學的假定：領導者是「知識」與「技能」的擁有者，事實上則是一個助人者的角色。學習強調「創新」與「改革」，看似個人主義的風格會比較能促進前述目標的達成，但如果是當問題愈趨複雜、愈需彼此智力激盪時，集體組織智慧才能達成，所以學習型文化不單強調個人能力的滋養，亦強調成員共同行動的能量，是個人主義與集體主義的混合體，此意味著領導者有引發個體產生學習的意願，使個體間產生知識的分享，最後形成一股「學習流」(learning flow)，使之與組織形成相互支援的共同演進關係(co-evolution)，更強調領導者本身對共識的「執行能力」(黃乃熒，1995)。

### **3. 加強對時間與知識的覺察**

推動學習型組織時，許多研究發現，領導者常把「沒有時間」視作理

由，在國民教育法修正及九年一貫課程實施以來，皆要求各校應成立課程發展委員會，並定時進行課程研發工作。協同教學、小組合作、及各式學校活動的展開，務使學校的領導者將「時間管理」視為一件重要的課題。此外，由於資訊科技時代的來臨、知識以高倍速度成長，校長在學校中推動知識管理的概念更顯重要，例如從知識產生、知識傳遞、知識分享及知識的儲存的歷程中，學會如何將隱性知識轉化為顯示知識，甚至如何跨組織（甚至虛擬組織）進行社群知識整合工作。

#### **4. 放棄對資訊的控制感**

一個健康的組織強調多元的溝通管道，讓每個人都能和他人互通聲息，使每個人有機會與他人溝通，代表著領導者有多聽成員說實話的心胸，否則將會造成階層間更大的隔閡。在高度信任下的溝通網絡，可能會形成資訊過度負載的問題，而多元的溝通意味著次文化的產生，領導者必須把多元當作資源，讓次文化成為學習與創新的來源，了解文化某些部分及語言，以確保文化間的良好溝通。此外，將學習型組織看作是心靈轉換的平台，使成員在組織中透過心靈上的潛移默化，在工作中活出生命意義，獲得真正的學習，重新創造自我，認知自我與世界的關係，具備關照全體及擴展未來的能力（高淑慧，1995）。

#### **5. 兼顧組織工作績效及成員的需求**

一個穩定的組織可以只強調高度技術性的工作取向關係，但如果學習型文化中缺乏關係取向的維持，將使我們無法順利運作，例如許多時候真正的工作不只是在執行、設計等，而是強調會議、政策及人際間的協調。孫本初（1995）從學習層次剖析發現，認為學習型組織係結合個人學習、團隊學習及組織學習三種層次，且學習的歷程是動態的、持續的且無終止的。學習型組織不只是個人學習的集合，學習經常發生在集體的層次，不但促進個人學習能力，同時也界定組織的架構，文化與工作設計，以創造出一種不斷學習及轉化的組織。

## 6. 去除學習型組織錯誤的迷思

組織常存在不利發展組織學習的障礙及對組織學習的迷思，根據國內研究者（高淑慧，1995；陳建宏，1995；余錦漳，2001）及研究者自身的發現，共可歸類如下，第一，把個人的學習總合視作組織學習，未了解集體心智（collective mind）的重要性；第二，認為會思考的組織就是學習型組織，未能形成「系統思考」的概念；第三，認為只要會 Senge 的五項修練即能建立學習型組織。事實上，組織學習的策略不啻五項修練而已，例如知識管理策略、或 Levitt 與 March（1998）學習歷史策略等。

綜以，Easterby-Smith、Snell 和 Gherardi（1998）從「本體論」到「技術論」的架構來看組織學習分歧的觀點，或接續說明各個時期所代表的學派，分析不同領域所關注的旨趣，倘若未剖析背後的理論觀點，則較流於介紹某種理論而已。

### 參、組織學習之內涵

上述組織學習本身理論的分歧性，使得組織學習內涵更加眾說紛紜，國內研究者也較少釐清如何發展組織學習內涵，而多對組織脈絡體察後，把策略直接視作內涵。比如余錦漳（2001）認為學校為因應環境與社會需求而調適與改變，學校行政人員與教師必須透過不斷蒐集資訊、深度匯談，來確立學校發展方向，組織亦為達到自我超越之地步成立學習團隊，來共同學習及處理學校面臨問題，以收集思廣益之效。再者，現代科技資訊化時代，不可或缺的便是能運用資訊科技來從事學校事務運作及教學，而將組織學習內涵彙整為「資訊蒐集」、「深度匯談」、「科技運用」、「團隊學習」及「創意精進」等五個層面；黃權松（2001）亦採取上述模式，歸納出「系統思考」、「暢通溝通管理」、「建立共同願景」、「團隊學習」及「自我學習」等五個特徵，來說明如何因應組織內外環境變遷。所以，這種內涵的發展與設定容易隨研究者所關注主題不同而有所差異；比如李瑞娥（2003）就把「教師專業成長」與「終身學習」理念置入於組織學習內涵當中，發展成「個人發展」、「共用資訊價值」、「團隊合作」及「深度對話」

四個構面作為組織學習內涵，陳玉美（2003）則將組織學習內涵分為「建立共同願景」、「開放心智」、「團隊學習」與「知識創造」等四個層面。而呂明錚（2003）則從「組織文化、氣氛」及「組織制度、資源」的觀點探索組織學習，並將組織學習的內涵整理為「組織學習文化」、「資訊管理與運作」及「組織互動網絡」等三種。

檢視上述這些研究者所劃分的組織學習內容及問卷具體內容，發現幾項重要尚待釐清之問題：第一，組織學習包括「使組織進行學習」及「組織管理學習」兩個部分，包含學習歷程及結果兩方面，上述未對此進行說明；第二，在問卷行為描述語中，有牽涉到個人學習、團隊學習及組織學習 3 個部分，但多數問題偏重以個人學習為主，與組織學習強調組織層次的學習不盡相同；第三，不同研究者可能因關注的主題，使組織學習融合不同領域的概念（如教師專業及教學效能等）；第四，以上研究者大多先從組織與環境關係進行討論，看似「使組織進行學習」的類型，但最後所整理的組織學習內涵多數仍參考「學習型組織」類型中 Senge 的五項修練，使「歷程」與「結果」混淆；第五，對組織學習的內涵方面，較強調新知識與新技巧的形成，較無法顯現固有組織文化的轉變；第六，多數設計的問題較牽涉「單環學習」的層次，有關雙環學習或再學習的問題則較少設計；最後，由於多數對各層面之概念並未作完整清晰的介紹。所以，在進行因素分析後，易影響原先構念的解釋。

為改變上述對組織內涵的劃分方式，研究者從 Lam、Wai、Pan 和 Chen（2002）的研究獲得啟示，其從文獻探討中將組織學習的指標整理成「個人／群體／學校／之影響」、「合作技能的增進」、「不同領域的改變情形」、「群體學習歷程的滿意度」、「群體成就的滿意度」、「政策修正」、與「程序手冊修訂」等層面中，並經過因素分析後，亦可獲得「組織學習歷程」及「組織學習結果」兩個因素，他們一方面對臺灣地區 37 所國中、51 所國小進行後續研究，發現學校外部因素（包括科技、政策與財政因素）與內部因素（包含學校文化、學校結構與領導）會對上述所劃分之組織學習

各層面產生影響，例如在「組織學習的類型」、「不同領域內的變化」、「程序調整」、「政策調整」、「對小組學習過程的滿意」、「對小組學習結果的滿意」、「合作技能的改進」及「對個人、小組與學校影響」等，他們皆發現學校內部往往才是促動組織學習的關鍵因素，尤其校長是啟動學習最有影響的人物（魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌，2003）。另一方面，Lam、Chan、Pan 和 Wei（2003）則進一步將上述的「組織學習歷程」（OLP）和「組織學習結果」（OLO）劃分為兩個向度來描述為動態的組織學習，共可分為四個階段，第一階段稱為低歷程低結果（LpLo），第二階段稱為低歷程高結果（LpHo）、第三階段稱為高歷程低結果（HpLo），第四階段為高歷程高結果（HpHo）。第一階段稱為「未覺醒期」，代表權力掌握在校長手中，而教師被限制於傳統的教室指示者這樣的角色上，嚴格來說，成員對學習的責任仍遠低於覺醒界限之下。在 LpHo 階段（又稱為萌芽階段），學校已意識到組織學習的觀念，但集體學習歷程尚未展開，儘管校長渴望展現成就或有形的成果，汲汲於使成員完成可預見的成果，這些指標包含課表、教學目標、政策產生、活動管理手冊，此時，校長起了影響的作用，且要求成員為學校的成就信譽而努力，進入第三階段時（稱為轉換階段），學校成員開始經驗團隊學習，如形成不同的學校政策、課程重新安排、教導與學習資訊的交換等，但由上而下的垂直性決策轉變為水平同僚諮詢式的決策對此階段的校長是個痛苦的歷程。對於他們而言，決定模式的變化意味著某種權力和控制的損失並且提高他們的矛盾心理，使他們感受在可預見到的未來中角色可能變得多餘。對於成員而言，參與學校的統治不但是費時而且也缺少工作獎賞。最後階段則是組織學習發展邁入成熟期（稱之為永存階段），此時集體學習在各個不同類型的小組中發生，成員擁有絕佳共同工作的機會，這些學習是充滿生產性的。透過前述動態的組織學習可知，組織學習絕非獨置於「實驗室」那般地的可操作性，它深受外部法律、經濟、資訊、集體理性、和組織慣性等問題，且如果環境非迫切需要或領導者無介入時，則維持組織既有的狀態而不會發生。

Lam 等人（2003）所劃分的組織學習階段可作為分析高雄市國小組組織學習發展情形之框架。因此，本研究從「組織學習歷程」與「組織學習結果」兩個構面來發展組織學習內涵。另為兩個構面的內涵，研究者參考國內外研究者所劃分的組織學習層面。首先，Mitchell 在 1995 年歸納相關文獻中，將組織學習列出 16 個指標，分別為「發展信任之心」、「發展共同理解」、「發展共同願景」、「公開與坦誠分享資訊」、「進行合作」、「從事專業學習與成長」、「運用反思的自我分析，以提高對假定與信念的覺知」、「批判性地檢視現有作法」、「瞭解衝突的不可避免性」、「進行對話，以瞭解他人的思考參照架構」、「透過探究與問題解決方式處理歧見」、「瞭解整體性的影響與關係」、「矯正被擾亂的不平衡權力狀態」（引自潘慧玲，2002），以上組織學習指標可作為整個組織學習歷程的參考。另外，有的研究者從「知識管理」的歷程來談組織學習內涵，例如蘇馨容（2004）把組織學習定義為「組織成員基於組織過去經驗、蒐集資訊，彼此進行深度匯談及分享，經由對資訊的吸收、轉化、擴散、貯存，最後創造出新知識的一個共同學習過程」。因此，劃分「資訊分享」、「個人學習」和「深度匯談」三個層面。而劉玉珍（2004）則以「資訊蒐集」、「系統思考」、「團隊學習」、「創新改變」作為組織學習的內涵，而王世璋（2005）所整理的「資訊共用」、「系統思考」、「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」五個層面，亦與前述的理絡相近，茲將上述研究者所劃分之層面，整理臚列如下表 2-4：

表 2-4 國內研究者組織學習各層面內涵分析表

研究者	劃分層面	資料蒐集	資訊分享	科技運用	共享資訊價值	開放心智	深度匯談(對話)	暢通溝通管道	團隊學習(合作)	個人發展(學習)	創意精進(改變)	知識創造	系統思考	建立共同願景
余錦漳 (2001)		*		*			*		*		*			
黃權松 (2001)								*	*	*			*	*
李瑞娥 (2003)					*		*		*	*				
陳玉美 (2003)						*			*			*		*
蘇馨容 (2004)			*				*			*				
劉玉珍 (2004)		*							*		*		*	
王世璋 (2005)			*	*			*		*				*	

歸納上述研究者的看法，研究者將組織學習歷程層面分析如下：

### 一、開放心智

在上述的分析可以發現「深度匯談」(或稱溝通對話)是出現頻率最高者，若將「暢通溝通管道」也納入廣義的範疇中，則幾乎此層面是必備的條件；從 Sinkula、Baker 和 Noordewier (1997) 市場資訊活動觀點，將組織學習劃分為「學習承諾」(commitment to learning)、「開放心智」(open-mindedness) 和「共用願景」(shared vision) 三個學習歷程感受度來衡量組織學習，這裡的「開放心智」可以做為「深度匯談」、「溝通對話」、

「暢通溝通管道」的上位概念，因為開放心智係指成員能超越成規、批判思考，包容接納各種不同的意見；換句話說，所謂開放心智係指組織能不受限以自己熟悉的方式思考，能超越成規，透過對話溝通、深度匯談，並互相調適及同化，以建構「集體心智」的歷程。因此，研究者把「開放心智」作為組織學習歷程中一個重要層面。

## **二、團隊合作**

上述的分析發現「團隊合作」(或團隊學習)所出現之頻率也相當高，顯見組織學習要能發生，「團隊合作」常是不可或缺的因素之一。本研究所謂之團隊合作係指組織成員能參加不同的學習團隊，有機會反思探詢學習的方法，透過專業的學習社群，研商如何精進教學、解決困難，以發揮組織學習的綜效，建立彼此為工作夥伴關係之歷程。

## **三、知識管理**

在前述幾個劃分層面中，資訊蒐集、資訊分享、科技運作與共用資訊價值等幾個層面都有些類似，事實上，這些概念來自於組織學習中資訊的管理與詮釋觀點。研究者從「知識管理」層面，來整併上述的觀念，除包括舊有的資訊科技運用、資訊蒐集、資訊分享，另加上資訊的詮釋、組織記憶等問題。因此，知識管理係指組織成員利用過去經驗、同事經驗或資訊科技主動蒐集資訊或知識，坦誠公開分享，使組織能修訂既有作業程序，創新知識體系之歷程。

而在組織學習結果的構面上，可從「能力精進」、「組織變革」兩個觀點切入探討，茲分析如下：

### **一、能力精進**

上述研究者層面的劃分較從「個人」面向來談能力精進，但事實上，「組織學習能力」也非常重要，例如Norman (1985) 將組織學習分為人際的 (interpersonal)、分析的 (analytical)、組織的 (organizational)、及生態的 (ecological) 技巧，就是強調組織層次的能力 (引自洪啓昌，2004)，此外，Finger 與 Brand (1999) 針對組織學習能力的指標，也提出個人的、團體的、

結構的、文化的、組織工作、及領導學習與提升學習的能力，研究者則進一步整理，將能力精進定義為：組織精進人際關係、創新經營、系統思考及整體學習等能力。

## 二、組織變革

組織學習的結果是爲了促動組織深層變革，所謂組織變革應牽涉組織有形制度的調整（如學校課程的政策、課程內容、學習目標）及無形價值文化的改變（如學校共同感的形成、組織文化的氣氛、成員對學習的承諾、進修風氣的改變、共享的願景），代表著整個組織學習文化的形成，以邁向一個更健全的組織。

### 小結：

組織學習的定義深受不同學派影響而有所不同，早期的組織適應觀點與「戰略學」和「生產學」領域所追求的「績效概念」有關，僅屬於試誤性的學習；組織行動假定改變的觀點，和當時管理科學倡行的背景有關，此理論觀點的優點在於強調「主動適應」的重要性，但把組織學習的歷程分爲「發現」－「發明」－「生產」－「類化」四個階段過於簡化；而組織知識應用學派，從組織策略與組織政治觀點分析，發現得勢團體控制組織知識的問題。整合時期的組織學習，強調資訊如何被處理與詮釋，把「知識管理」視作組織學習重要的策略之一。最後，「學習型組織」理論的引入，更把組織學習兩部分－「願意學習」、「學會學習」，進行精闢分析。總之，不同時期的組織學習觀點不盡相同，就好像是光線射入三稜鏡下所產生的色彩燦爛奪目，目不暇已。本研究有必要對分歧的理論進行分析，並做爲鋪陳組織學習內涵的前提。

再者，本節將組織學習分爲組織學習歷程與組織學習結果兩個面向，並勾勒出組織學習的四個階段，係爲因應研究需求，以瞭解問卷調查樣本學校組織學習發展情形，並據此選取訪談學校，以分析不同組織學習階段下，授能領導行爲有何不同。

另外，過去研究者對組織學習的內涵多屬「組織學習」的策略，而本研究先從組織學習歷程和組織學習結果兩個面向進行分析，把開放心智、團隊合作、知識管理三個層面作為組織學習歷程的內涵，其中「開放心智」可以做為「深度匯談」、「溝通對話」、「暢通溝通管道」的上位概念，「團隊合作」亦是每談組織學習內涵不可或缺的面向之一，而「知識管理」最能作為解釋資訊獲得、詮釋與創新的歷程。在組織學習結果方面，過去研究較少提及，本研究則以能力精進和組織變革為構面，能力精進重視組織人際溝通、系統思考、創新經營及整體學習能力之提升；而組織變革強調有形制度與無形文化的改變，兩者皆是組織學習結果不可或缺的構面。

### 第三節 校長授能領導與組織學習之相關研究

本節主要探討校長授能領導與組織學習之相關研究，首先就「校長授能領導」之相關研究作概況分析，其次就教育領域中「組織學習」相關研究加以探討。

#### 壹、校長權力相關研究

為符合本「授能領導」研究從校長權力典範進行分析，研究者利用國家圖書館「全國博碩士論文資訊系統」，以「校長權力」為論文名稱進行檢索，共整理 20 篇學位論文資料；其中西元 2000 年的學位論文多直接探討學校校長的權力基礎（或運用方式），以「校長權力基礎」與其他變項進行研究者，共有 6 篇（林坤豐，1982；蔡培村，1985；楊淑妃，1989；林重澎，1989；楊樹權，1992；李淑芬，1996）；以「校長權力運用方式」與其他變項進行研究者，共 3 篇（鄭進丁，1990；洪裕欽，1996；陳聰浪，1999），惟單以「校長權力」主題進行研究者，僅有 1 篇（曹學仁，1997）。2000 年後的研究論文，開始針對整個教育環境之權力結構改變進行探究，如許籐繼（2000）分析解嚴前後政治、社會與教育背景，探討教師法實施前後學校組織權力結構情形、黃坤政（2000）《教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究》，深入探討教師法公布以來另一個權力的主體－教評會與校長之間的權力關係、及陳慶安（2000）進行《國民小學行政權力結構演變及其運作之探討》；亦有從社會學觀點進行國家與教師間權力衝突的研究，如許如菁（2001）《教師權能的描繪與分析：一所國民小學及其學校教師會的經驗》、湯瑞雪（2001）《國中教師角色轉變之研究－國家權力與教師專業自主之關係》，論述過去校園成員（教師、校長），如何成為國家權力代理人之歷程，發現教師會功能未盡彰顯，教師專業自主難實際發揮功效；洪小媚（2004）則從教改脈絡中，談論「校長權力」與「教師專業自主」中可能存在的扞格。此外，梁文蓁（2001）從《中學女性校長權力運用之研究：以兩位女校長為例》首度將權力促進（power through）、權力分享（power with）等新權力典範引介進來，並專論女性校

長的權力觀、而後莊文祺（2001）將 Foucault 的權力理論引入探討教育行政行爲，吳清男（2002）也借用 Foucault 權力關係，認爲增權增能、授權增能、彰權益能及權能互用，可作爲組織再造的實踐，另林逸青（2003）則從微觀政治面向，來看校長權力運作的策略。綜合前述校長相關權力之研究，並對上述相關主題分析如下：

### **一、校長權力基礎之研究**

自 1980 年代開始，我國教育學者開始進行「權力基礎」的研究，短短 16 年中，專以權力基礎進行研究者就有 6 篇學位論文。所謂的「權力基礎」，通常多採用 French 和 Raven（1959）的獎賞、強制、法職、參照、專家五種權力範疇，且採取結構取徑的研究方法，把「權力」視作一種客體進行分析。例如林坤豐（1982）、楊樹權（1992）及李淑芬（1996）將強制權及法職權整合稱爲「正式權力」、參照權與專家權整合稱爲「功能權力」、蔡培村（1985）及楊淑妃（1989）則直接以「強制」、「法職」、「參照」及「專家」作爲校長權力基礎；林重澎（1989）加入「獎賞權」，以完整論述權有基礎。

國外許多校長權力基礎實徵研究，如 Warren 於 1968 年的研究，探討校長運用各種權力與教師服從（conformity）的關係，發現專業化越高的組織中，強制權的效果愈弱，而法職權、專家權及參照權的運用能促其效果佳；根據 Ksensky 於 1990 年對「校長權力行爲」與「學校效能」關係研究中發現，以影響力（influence）而非權威（authority）進行領導的校長，對學校效能具有正面效果，且能提供教師行政決定與學習機會，對學校效能則產生正面效果，其本身的權力不因此消弱（引自謝文全，1985）。同樣的結果亦顯示在國內的實徵研究上，不論是林坤豐（1982）將權力基礎與「教師工作滿意」進行相關考驗、蔡培村（1985）再加上「組織氣候」因素、林重澎（1989）將其與「教師士氣」關聯性研究，亦或楊淑妃（1989）、楊樹權（1992）及李淑芬（1996）想瞭解權力基礎與教師參與的關係，都幾乎一致驗證「參照權」與「專家權」對依變項產生的正向效果，亦即校長

應依賴個人的特質，以受團體認同，若只依法行事，反而失去人性化，易導致教師士氣低落，減低教師參與的意願。檢視國內對權力基礎的研究不難發現，前述的研究者往往針對國外學者（尤其是 French 和 Raven）的權力來源或基礎之定義，直接移植進行研究。有別於國情，國外的法職權和國內法定權概念互相混淆，致所做研究的結論有時很難採信，由於這類的研究大抵在教師法公布或國教法修正前完成，對照當時的教育情境脈絡，填答者對當時校長權力的知覺尚難判定；尤其，此類研究完全採取問卷調查方式，問卷編製的良窳影響研究結果頗重。

## 二、權力運用方式之研究

國內教育行政領域最早進行校長權力運用的研究，首推鄭進丁（1990）所做《國民小學校長運用權力策略、行政溝通行為與學校組織氣氛之關係》，鄭氏採用問卷調查法調查臺灣地區公立國民小學和及教師對校長權力運用之知覺，研究結果顯示：校長在權力運用上有七種策略，其中「獎賞策略」的運用情形最高。而男校長比女性校長更傾向以「組織階層」（強制要求手段）來領導學校。洪裕欽（1996）接著亦針對相關主題進行探討，發現小型學校校長多半使用「會議討論」、「迎合討好」、「能力分責」策略，中型學校校長則常使用「強制命令」、「威脅利誘」策略，而大型學校校長則較使用「間接傳達」的策略，此項研究結論可能與認知上的「權力距離」概念有關。換言之，小型學校文化與氣氛下，較易進行分權授能，使權力運作較易平衡？由於本研究未於事後進行深入訪談，實際原因仍待探究。此外，本研究另一個貢獻係將權力基礎與權力運用進行關聯後發現：「權力基礎是權力運用的策略，權力運用策略則是權力基礎的表現」，從直觀判斷上，不同的權力基礎，固然會產生不同的權力運作策略，然而由於「權力策略」係行為上的表現，愈趨精細多元，而是否一定只源於某一種權力基礎不無有令人懷疑之處。除國中小校長權力研究外，曹學仁（1997）曾研究高中層級的校長權力基礎與權力策略，相較於高中的行政組織與工作事務與國小有所不同，曹氏共發展 7 種權力基礎及 23 種權力策略，校長最

常用的權力策略是「以理服人」，此外「自我坦白」、「示範感召」、「找第三者」及「訴諸道德」等亦屬常使用之積極策略。本研究之問卷發展過程中，係歸納 Zaltman、Kotter、Falbo、Allen、Fairholm、Porter 及國內學者廖瑞星等人的權力策略，由於本身問卷用語較屬「權謀」性質，只有示範感召、自我坦白、訴諸道德、以身作則及訴諸情感等 5 項策略，較朝向「權力互惠」的觀點。陳聰浪（1999）在《高職校長權力運用與學校行政主管政治行為相關之研究》中，依管理活動與組織結構，整理學校組織文化的面向，包括官僚、創新與支持三種文化，高職校長因應這種文化脈絡下，當採取「精神感召」與「人情壓力」權力運用時，會和行政主管產生互動關係，本研究偏向政治學的研究，深入探討「權力互動」及「向上影響的政治行為」等議題。

### **三、環境脈絡之權力研究**

自 1995 年《教師法》公布、1996 年《教育改革總諮議報告書》等相關法令提出後，國家在教育中扮演的角色成為教育學者重視的問題，從許籐繼（2000）《學校組織權力重建之研究》中，從政治學、社會學及行政學的觀點，提出校園權力結構重建的因素與必須掌握的原則；黃坤政（2000）在其《教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究》一文中，深入比較校長與教師對教評會功能看法尚無差異，惟實際運作上教師知覺的程度較低，可見得教評會在運作上仍有改善的空間；另外，校長與教師都認為校長的權力運用策略於教評會實施前後有較高的使用頻率，亦符合一般權力理論的觀點。陳慶安（2000）《國民小學行政權力結構演變及其運作之探討》論文中，介紹英美國家行政權力結構改變情形、兩國教師專業組織及家長組織的運作方式，在分析本國權力結構演變的因素後，認為解決現今校長、教師及家長三角緊張關係，必須以權力不是零和遊戲為前提下，不斷參與及塑造溝通對話情境；許如菁（2001）《教師權能的描繪與分析：一所國民小學及其學校教師會的經驗》以質性個案研究，發現個案學校教師會的籌組與發展即是教師的權能表現，以擴張教師權力為方向，帶

動教師自約、自律，但教師專業進修成長活動較欠缺，她認為影響教師權能發展的因素有：教師的沉默、教師的專業認同、校長和行政人員領導、以及教師會的發展。湯瑞雪（2001）《國中教師角色轉變之研究－國家權力與教師專業自主之關係》研究中指陳，隨著時代的多元開放，身為反省批判者的教師，對於現況的抗拒而持續升高，並從訪談過程中發現校長的態度與認知，常是阻撓教師致力於教學專業的最大因素，研究者認為現行學校教師會仍未彰顯應有功能，以致影響教師作為教育合夥人的角色。洪小媚（2004）從教改脈絡中談論「校長權力」與「教師專業自主」中可能存在的扞格，她發現，不論在教室內活動、校級活動參與、教師團體組織活體來看教師專業自主問題，都能發現受校長權力所框架住，然而本研究所選擇的個案學校本身未成立教師會，研究結論的類推性較受限制。

檢視本類型研究可發現，上述的研究者幾乎從外在政策來探討權力結構鬆動後，校長權力與教師專業自主（或家長參與）之問題，研究方法主要採取質性訪談方式進行，透過研究者本身也為研究工具的方式，深入與訪談個案進行對話，期從自身的理論觸覺，提出重要論點。

#### **四、近期校長權力研究**

在梁文蓁（2001）進行女性校長權力運用前，國內學者對於校長權力運用的研究都是以問卷調查的方式進行，也是國內繼侯怡楓（1999）後再度出現專論女性校長領導工作的深入性研究，梁文蓁從兩個個案校長的身上發現「權力促進」的權力觀點，認為她們以專家權與參照權作為權力運用的基礎。梁文蓁善於分析行為背後可能存在的社會情境脈，對於女性校長多元角色束縛的描述特別深入。林君齡（2001）也對學校教師會運作進行瞭解，但異於前述環境脈絡權力研究的學者，較偏好從「校長權力」與「教師專業」衝突的面向進行處理，林君齡發現每個學校的校園氣氛、學校文化及校長風格有所不同，她從微觀政治學的觀點切入，說明教師會成立後學校生態歷經衝突逐漸穩定改變，教師會與學校行政單位間的互動會使兩者走向權力分享關係，提供一個教師會在每個時期的不同意象。莊文

祺（2001）從 Foucault 的權力理論談及其在教育行政行為的啓示，惟本研究採理論研究方式，而後吳清男（2002）歸結 Foucault 的權力關係應用於學校行政組織中，為「管理生命的權力關係」，其中權力／知識、權力機制、及隱藏價值體系對組織運作會產生影響，整理「增權增能」(empowerment and enabling) 作為建構學校自主管理體制的策略、「彰權益能」(enhancement of power and ability) 作為營造學習型組織文化的手段，「增權增能」(increasing of power and ability) 以建立學校知識管理系統、「權能互用」(interaction of power and ability) 能激發活力學校組織，並實際進行量化實徵研究。在其處理概念成問卷各層面時，曾進行因素分析進行確認與調整，然而這四個策略因較屬概念化的名詞，如何實際落實到組織再造工作上有待探究。林逸青（2003）則從微觀政治面向進行權力策略分析，研究呈現出校長、行政人員及教師所感受到校長權力運作策略都為「專家取向權力」運作策略，雖其自述本研究採質量並行的研究方法，惟未見兩個研究發現進行交叉分析殊為可惜。

## **貳、校長授能領導之相關研究**

為瞭解國內校長授能領導研究與實施情形，利用國家圖書館的「全國博碩士論文摘要檢索系統」進行檢索，自1999年至2006年國內授能領導相關論文共有4篇，其中吳正成（1999）、張心怡（2001）及謝玉琴（2004）以「授能行為」或「授能領導」為譯名，黃哲彬（2004）則翻譯為「賦權增能」行為，由於學術研究觀點或解讀不同未有共識，由本研究數量來看，「校長授能領導（或）行為」議題，尙未引起教育界專門研究之熱烈討論與重視。綜觀國內有關教師彰權益能的研究，早在吳正成（1999）提出授能領導研究論文前，國內學者李新民於1995年即在國立臺南師範學院《初等教育學報》發表〈國小校長的授權行為〉一文，李氏透過文獻分析與自我日常生活省察中發現，國小學校生活中確實存在知識與政治不平等的權力關係，他以Reitzug的個案研究的分類架構，說明「支持」、「助長」及「實現」三種授能行為範例，並說明校長領導不是權力或知識的暴力，期

許他們能鼓勵教師自我批判與行動覺醒。吳正成之前的授能研究，較少對授能的概念有系統性的整理，其分析新型領導、轉型領導、魅力領導、爵士領導（leadership Jazz）及教學領導皆含有授能的概念。吳氏亦採用Reitzug的「支持」、「助長」與「實現」三個層面來說明授能行為，以問卷調查方式，研究臺東縣國民小學校長授能行為，研究顯示「任校長年資」是影響校長本身及教師對授能行為知覺，梁文綦（2001）針對前述現象進行解釋，認為因臺東縣校長大多較認同自身權威，資淺校長因傳統權威尚未深植，發現領導新趨勢的校長，較具有實際授能行為的特質，然而本項研究因未進行訪談工作，究竟屬實尚難檢證。張心怡（2001）以國民中學校長作為研究對象，談論授能領導的功能、步驟、原則與作法，並歸納出授能領導原則。她發現目前國中校長在確實做到授能領導情形並不算很高，甚至以「與成員訂定卓越標準以激發潛能」最低，此係因校長在運用授能領導時可能會遇到本身角色轉變，致無法有效激發成員的意願。另外，校長知覺自己的授能行為比成員知覺程度較高，研究者以為，此說明領導者本身的心態、與成員彼此間的溝通情形仍待強化。李源昇（2002）以運動選手為研究對象，瞭解他們對教練彰權益能領導之知覺，雖然非以校長授能領導為主題，但其以「目標導向環境的營造」、「參與決策過程」、「相關知識」、「委任支持」四個構面進行研究亦值參考。在謝玉琴（2004）針對高雄市私立幼稚園的研究中，亦顯示授能領導的推展，可促進知識的建構及個體與群體間的互動並增加組織成員的創造力。領導者適時地授能員工，對組織發展具有正面效果，但須先判斷員工是否具有能力，若無此能力，則提供相關專業資訊使其成長後再授與職權。謝玉琴認為幼稚園所長主要的授能精神在於：經由權力結構的解放，使教保人員有較多的參與機會及決策權，藉著教保人員潛在能力的開展，達到提升園所教育品質之目的。此外，高雄市私立幼托園所長的授能領導整體推展在任教年資較資深者、學校規模較大者、教職員工數較多者、園所成立年數較久者其成效上較為顯著。黃哲彬（2004）針對臺南縣公立國民小學校長進行「賦權增

能行爲」與「學校效能關係」之研究。其發現大多數國民小學教育人員對校長運用賦權增能行爲中，以「權責相符」層面知覺程度最高，顯示教育人員對於校長的權力與責任如何適配最爲重視，此項結論大致與前述學者的研究結果相符，即「授（賦）權」的層面知覺普遍一致性較高。另有關背景變項之探討，黃氏發現男性、年齡較長、擔任行政工作、服務年資較深、學校規模小的教育人員對校長賦權增能行爲的知覺較高。

以上學者之研究，吾人可歸結發現幾個研究問題。例如在校長的背景變項中，校長的年資與性別、及學校規模和授能領導可能有關，比如謝玉琴（2004）、黃哲彬（2004）及吳正成（1999）在「校長年資」變項上的結果上，謝與黃結論相同，但吳卻呈現相反的結論。另外，校長的性別變項上，黃哲彬（2004）的研究發現男性校長授能領導知覺程度較高，但其他研究者則認爲並無差異。一般而言，校長感受到自己授能知覺程度往往高於教師，此可能與本國文化情境脈絡及人性有關。再者，校長與成員所知覺到程度最高的層面，幾乎都是屬「授權」層面。有關提供「增能資訊」，真正激發教師潛能的「增能」層面領導風格仍待發展，顯示我國校長仍偏向「授權」的想法。

### **參、組織學習之相關研究**

國內組織學習之研究仍屬新興領域，利用國家圖書館的「全國博碩士論文摘要檢索系統」進行檢索，可發現1991年Senge學習型組織尚未被引介進入國內時，僅盧偉斯（1987）《組織學習理論之研究－行動觀點與行政組織應用的探討》及榮泰生（1988）《組織學習論之探討－企業實施辦公室自動化之實證研究》等2篇非教育領域之論文；然而自張奕華（1996）首篇組織學習教育學位論文出現後的10年間，數量業超過30篇，尤其有三分之二的論文是在2000年以後出現，代表本領域之研究仍具潛力。有關我國教育領域組織學習之研究，以下謹從組織學習（含依變項研究）、組織學習實踐、及學習型學校理論與建構之研究加以分析如下：

## 一、組織學習與其他相關變項之研究

張奕華（1996）以國小組織學習及學校效能進行的問卷量化研究，是國內教育界第一本的組織學習學位論文，當時的研究發現，組織學習的現況尚可，參照當時時空情境，如何加強應用科技能力確實是亟待解決的問題。隨後，李佳霓（1998）、江志正（1999）、陳慶安（2000）、李瑞娥（2003）也都把「組織學習」和「學校效能」進行研究，研究結果也一致顯示：組織學習與學校效能間具有相關。另外，李幸（2001）、楊進成（2001）也發現，營造學習型組織與學校效能有顯著關係，而在營造學習型組織知覺程度較高的教師，在學校效能的得分也較高。

組織學習也常被用以和教師專業成長進行相關研究，針對國中進行研究者如白穗儀（1998）及黃權松（2001），針對國小進行研究者如余錦漳（2001）；他們的共同的結論亦是：組織學習和教師專業成長有關。就整體的組織學習及專業成長的表現來看，國小的評價皆高於國中，這可能和國中的升學壓力有關，另研究的重要發現包括老師的覺知反省能力與抱負水準有助於學校推動組織學習，促進教師專業成長。另外，黃瓊容（2003）將組織學習和組織創新進行研究、蔡志隆（2003）把組織氣氛當作應變項、蘇馨容（2004）想瞭解其與教師效能和家長參與之關係，及楊瑞麟（2005）所進行組織學習與教學效能相關研究，都得到不錯的相關。綜上可知，目前將組織學習與其他變項進行相關者，仍佔整個組織學習三分之一以上，他們的共同點都是以問卷調查為主要的研究取徑，研究的結論趨於實證兩者間存在關係。

## 二、組織學習實踐之研究

組織學習實踐之研究方式，通常採取「質性研究」個案研究為主，並希望透過一個學校的實踐歷程，進而瞭解組織學習的實際運作方式或遭遇的問題，如李麗玉（1999）針對國中個案的研究中，認為組織學習包含教師個人的修練和團體修練兩方面，顯然是以 Senge 的五項修練作為學校發展組織學習的策略；範家豪（2000）所作的行動研究中，強調以「知識管

理」作為實踐策略，研究發現個案學校藉由實際的參與觀察、團體對話、訪談與反省中資料中，發展並實踐行動策略，建立學習領域教師教學研究的互動機制，以促進團隊學習，進而改善學校組織學習。林保良（2002）則先進行問卷調查，探討學校組織學習面臨的障礙，發現片段思考及缺乏系統性學習是組織面臨的障礙，且國中教師心智僵化障礙比國小教師嚴重，而後進行焦點團體訪談，找出七個因應策略如下：（1）進行學校情境分析（SWOT），找出學校著力點；（2）外在壓力的刺激以打破心智模式的僵化；（3）標竿學習以擴大學校學習領域；（4）激發學校成員的內在自我期望；（5）建立換證制度，並搭配淘汰與獎勵機制；（6）型塑共同願景；（7）建構知識管理平台。另外，吳建華（2003）則發現「九年一貫課程實施」是促發學校推動組織學習的動因，他認為交互使用「由上而下」與「由下而上」的領導模式是較佳的組織學習推動策略，研究者亦認為由上而下或由下而上的平衡領導策略，是授能領導的概念之一；而曹志宏（2003）採用問卷調查方式，也在瞭解「學習型組織」和「學校本位課程」的關係，研究顯果亦顯示兩者有正相關。邱玫馨（2003）則以一所私立幼稚園進行組織學習實踐研究，亦發現教師如何表達批評與讚美之意、學習探究問題與相互溝通的技術、及加強日誌反省記錄等，都是突破組織學習困境的策略。鄭金治（2003）則從校長的觀點，整理組織學習每段歷程發展的重要策略，他強調組織學習應把焦點放在教師團隊學習能力的提升，也認為領導者本身的理念與投入影響組織學習甚鉅。綜上可知，目前將組織學習實踐之研究，在整個組織學習論文中較為少見，由於他們大部分都進行個案研究，以瞭解組織學習實際所遭遇的困難及因應策略。

### **三、學習型組織或學校理論與建構之研究**

彭淑珍（1997）《學習型組織理論在國民中學行政應用之研究》是國內教育學位論文中第一篇探討學習型組織理論與應用的問題，以 Senge 的五項修練作為建構學習型學校的方法，認為打破僵化的科層組織、強調系統思考、自我精進、共同願景及團隊合作，是學習型學校的內涵。黃清海（1998）

改以質性研究，訪談學校校長、專家學者及教育行政機關人員，探究學習型組織的困境因應之道；陳文彥（2001）選定一所國中、一所國小，分別瞭解中小學推動學習型組學校的問題，研究發現儘管中小學推動學習型學校先天條件有所不同，但是校長對組織變革的信念與能力是推動學習型學校的關鍵，尤其如何帶動高階學習主管是一件重要的課題，林慶國（2002）則選定二所國中進行個案研究，亦發現雖然個案學校的背景和條件不太一樣，但雕塑學習型學校措施大致為：雕塑學習型的環境、雕塑學習型的學校領導者、實踐五項修練、建立行政網絡支援系統、促進知識分享與創新等方面來進行，此外，林氏認為成員認知觀念不足、教師本位主義心態、教育措施制度僵化、執行方案時間不足及學校經費支援缺乏是雕塑學習型學校主要的障礙。再者，如陳內思（2001）、林博文（2002）、賴嫦卿（2002）等人同樣指出校長的舊式行政作為、或傳統學校價值觀的宰制，都是學習型學校存在的障礙，皆提到如何塑造激勵成員自我超越、改善舊有學習策略的重要性。同樣地，在楊承謙（2002）的問卷調查研究中，比較「學校外部環境」及「內部結構」對學習型組織的影響，他發現內部結構才是影響學習型組織的關鍵，尤其是校長的領導風格最具影響力。此外，何桂禎（2002）及張輝宏（2002）把研究對象改為補校如何邁向學習型學校，亦歸納出不少值得參考的論點。

最後，此類型研究以「建構學習型學校」策略指標為另一熱門主題。吳曉青（2000）採德懷術，歸納個案學習型策略有：領導與管理、組織環境與設計、形塑組織文化、凝聚共同願景、教職員專業成員、教育行政組織支援等六個面向；廖錦文（2002）的研究發現職業學校之「行政管理」學習型學校指標，包括學校特性、學習文化、校長領導、行政配合、個人學習、組織學習、共同願景、科技應用、學習情境及考核獎勵等十項。而劉鎮寧（2003）建構國小學習型學校指標更為詳盡，包括學習系統、知識管理系統和行政系統三大指標，其中學習系統包含個人學習、團隊學習、組織學習及學習環境、知識管理系統包含知識選取、知識創造和知識儲

存；行政系統指標包括校長領導、學校願景、學校結構、行政配合和學校文化等五項具體指標。劉鎮寧把校長領導內涵定義為：「校長要能兼具教學和行政領導的能力，並能反躬自省廣納各方意見，而在學習方面，不僅自身要能主動不斷的學習，也要能促動教師學習能力的增長。除此之外，校長對於創新方案必須加以支持和推動，以及有效化解推動學習型學校的障礙。」此結論深值參考。

總結前述從權力相關研究、授能領導研究與組織學習研究之相關研究整理：在權力相關研究中，可發現「權力」與「領導」之關係相當密切，例如從權力運用研究中可明顯呈現出這一個論點；於授能領導相關研究中發現，除黃哲彬（2004）將其與教師彰權益能進行探討外，授能領導尚未跨出與主題以外的變項進行相關（彰權益能和授能是兩個相對詞）；另在組織學習研究中，儘管「組織學習實踐之研究」及「學習型組織或學校理論與建構之研究」都將校長領導視作促動組織學習或建構組織學習的重要關鍵，但實際從領導與組織學習進行探究者，亦僅張昭仁（2000）、呂明錡（2003）、鍾志上（2004）、王世璋（2005）等人專論兩者關係，他們的研究中顯示轉型領導與組織學習間呈現中度正相關，即轉型領導對組織學習有良好的預測力，因此，本於前述對授能領導研究之突破企圖，從「授能領導」切入，以探討其與「組織學習」之關係。

#### **肆、授能領導與組織學習之理論與概念層次關係**

新型領導理論不斷推新，除轉型領導頗受重視外，近年來國內部分學者開始針對「超越轉型領導」的理論進行研析（林明地，2002a、2002b；蔡進雄，2005），以突破轉型領導太過重視「個人魅力」取向之領導風格問題。因此，本研究以授能領導為主題研究，係因授能領導更能廣泛兼具授權或賦能之領導取向進行探討，並瞭解其對組織學習究產生何種程度的影響。

由於研究者於民國 92 年至 93 年間曾擔任潘慧玲教授受國科會委託之《形構變革年代中學校領導的權力論述》專案研究助理，該專案第一年之

實徵研究採調查研究，旨在全面瞭解全國國民中小學校長，其在領導策略中運用權力之情形，此部分係以授能領導策略之調查作為瞭解之依據。以至第二年，則從第一年調查研究中找尋個案學校，進行學校成員之訪談以瞭解學校中權力運作的實況與問題。又潘慧玲、魏惠娟、張明輝、林明地於民國九十二年受教育部委託之《推動九年一貫課程的組織學習研究》亦認為領導者扮演促進組織學習重要關鍵，故本研究探究「校長授能領導」與「組織學習」之研究為接續性研究，並採取量化典範進行。依 Bryman (1993) 提出量化研究的邏輯結構，在「理論－假設－資料蒐集（或觀察）－資料分析－研究發現」研究步驟中，理論到假設的形成，涉及演繹推理，而研究發現回到理論建構，則是歸納推理（引自潘慧玲，2004）；因此找尋授能領導與組織學習之理論關係，及演繹形成兩者關係之概念假設，乃發展本研究之重要歷程。

## **一、理論層次的關係**

### **（一）授能領導隱含學習與教導的意涵**

研究者認為組織學習是使組織不斷地學習，以運用系統思考模式嘗試解決各種困境與挑戰，透過強化及擴充個人經驗、團隊或組織知識，以改變整體組織行為，增進組織適應及革新能力。依照上述授能領導權力典範建構歷程，領導者本身持有之分享權力典範，隱涵著「互惠能力」之實踐，強調透過個人責任本位、持續自我成長的結果，可使個人學習層次延伸至組織層次，進而加強每個學習者社會文化互動性。因此授能領導者本身肩負「學習」與「教導」的功能，使每層級的成員不僅是學習者，也都應有扮演下一層級領導者的角色，以提攜培育後進的歷程，應用現今學校場域中，因授能領導強調「教導」的概念，恰可彌補現今校長遴選制度領導者任期有限之現實困境。換言之，如何在短暫的任期中，培養「新的接班人」責任益形重大。

### **（二）透過授能領導形構體現社會彰權益能的學習型組織**

組織學習是形構學習型文化重要策略，然而授能領導因受轉型權力典

範思維，認為領導者展現出設計者（轉型領導）、隨侍者（僕人領導）及導師（牧羊人領導）三種角色。因此文化角度分析，授能領導不僅強調個體彰權，更希達成社會彰權的目標，因此領導者即轉型知識份子的角色將益形加重；在傳統的學習型文化的隱喻為「雁形文化」，然而在授能文化卻更帶有「牧羊人」的意象，因為它不只激發學習者如何學習的能力，也激發學習者如何學習領導的能力，因此除強調自我彰權益能的面向，更強調社會彰權益能的體現。

### **（三）授能領導與組織學習對學習型組織產生綜效**

從授能領導的建構歷程中，權力典範的轉移，意味著領導行為的改變，可清晰建構權威領導、催化領導、早期授能領導及新近授能領導轉變過程。以「控制」這個名詞來思考，就是從「控制事件」到「控制可能」的轉變歷程，因為「控制事件」是將「複雜適應系統」視作一個邪惡（evil），因此喜歡用命令、信度及預測來解決，然而「控制可能」並非讓事件變得合理化，而是以堅強的價值來聯結目標，使不同的標準和結果可在學校顯露，並在教學場域討論，反省學校的價值和目標的達成，因此控制更強調以「權力」確保集合更多相似的價值與目標。組織學習下的學習型學校，希望使其成為提供孩子學習、教師社群、家長共同建構的生活意義，因此過去權威領導下的「控制事件」方式會限制教師的選擇性，惟有授能領導所強調的機會給予與能力的培養才能使教師在複雜工作中表現得更好。因此教師是否有機會學習、能對學生需求負責，或增加挑戰的機會，而學校成員是否能將事情作好，並能與他人合作把事情做好，則需靠授能領導對教師學習核心能力培養的策略使用是否適當而定。

綜合上述觀點，研究者提出授能領導和組織學習的關係如下：由於授能領導本身兼具學習與教導的雙重意涵，它本身能促發組織學習、教師彰權益能及組織深層變革，最後更能達成個人與社會彰權益能的學習型組織（如圖 2-10），因此瞭解授能領導和組織學習的關係，有助於瞭解授能領導如何觸動組織學習，從而結合授能與學習型兩種文化。

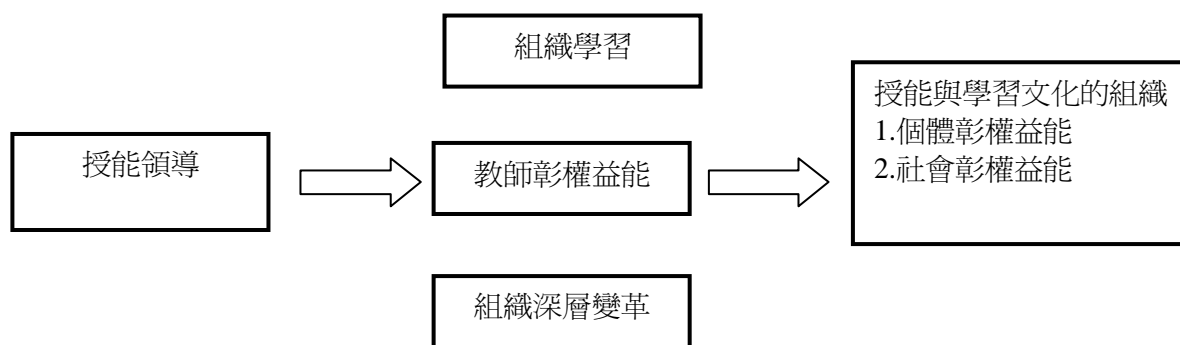


圖 2-10 授能領導與組織學習之理論關係

## 二、從相關研究推衍之概念關係

學校領導人可帶動學校組織「深層變革」，亦是學習型學校的靈魂，關係學校組織效能成敗，例如 Bennis 和 Nanus 以 90 個領導者為研究對象，結果顯示有效能的領導者能促進學習，透過建立資訊網來獲得策略性規劃的訊息，鼓勵實驗與創新，認為可從錯誤中學習與發展，使成員獲得新的技能（引自王世璋，2005）。在 Sadler（2001）針對組織學習與領導的研究中分析，領導角色會成為組織學習研究的主要關鍵有二：一為環境變遷快速下，更需要領導者來帶領組織學習，二為傳統英雄式的領導較不能促動組織學習，因此另尋其他領導形式以鼓勵團隊工作與參與。其中在環境因素上，外部環境變遷常是影響組織學習的重要因素，但魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝與陳嘉彌（2003）的研究發現，學校內部因素才是促動組織學習與改變最關鍵的因素，尤其學校校長常是啟動組織學習的靈魂人物，而校長使用增能策略來促動學校產生有用的組織學習策略，與本研論點相符。過去的研究中已累積不少轉型領導與組織學習的相關研究，如 Lam（2002）結合香港、臺灣、澳洲與加拿大的學者，檢視各國影響組織學習因素中，發現轉型領導能促進組織學習，國內學位論文中亦有張昭仁（2000）針對 1015 位國小教師進行的《校長領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究》中，發現轉型領導與組織學習能力有正相關，其中校長的「激勵鼓舞」策略最常使用，呂明錚（2003）發現社會教育機構主管轉型領導對組織學習有良好的預測力，而鍾志上（2004）也發現轉型領導比交易領

導對組織學習更有影響力。雖然授能領導與組織學習研究較為闕無，但可從授能領導之參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息與組織學習各時期觀點進行對應，整理為概念層次上之關係模式（如圖 2-11），並待後續實證分析。

### **（一）參與管理與組織學習**

授能領導之「參與管理」強調組織的重整、管理控制的解放，此可避免金字塔結構下傳統宰制權力觀造成的妨礙，與組織學習之「行動假定」觀點相似，強調組織成員要真誠地關照行動理則及矯治集體努力過程。就組織學習之「知識應用」觀點來看，組織學習為組織更新或增長的社會過程，而授能領導強調分享的權力觀，認為權力應該是平等、互惠的，此可避免得勢團體掌握知識決定的問題。

### **（二）目標設定與組織學習**

就組織學習之「組織適應」觀點來看，組織須透過目標、資訊蒐集和探索規則調整以適應環境的變化，而授能領導中之「目標設定」提倡設定目標、擬定計畫、共同討論績效標準及說明期望等策略，有助提升此種適應學習。就「學習型組織」之觀點來看，組織學習是構築願景的策略，採行團體運作的方式，共同解決組織事務，不斷追求組織效能之歷程，而授能領導強調分享價值的概念，可強化願景本身之合理性。

### **（三）工作豐富化與組織學習**

授能領導之「工作豐富化」強調減少學校成員工作負擔、鼓勵個人知識創新、強調專業表現、並引導建立知識社群，更可提升知識管理的品質，恰與組織學習之「資訊詮釋」觀點相符，強調將個人知識如何擴散為組織知識，及組織知識如何被個人所習得、實踐、反思之歷程。

### **（四）增能訊息與組織學習**

校長授能領導之「增能訊息」，注視校長如何提供成功案例作為成員參照，以各種方式肯定成員表現，並激勵其繼續維持，領導者必須扮演情感支持角色，於成員受挫時給予支援、適時鼓舞激勵士氣，以突破困境，此與組織學習之「學習型組織」觀點相同，該觀點強調把成員感覺、態度、

及價值信念的改變視為要務，當成員價值與信念有根本轉變時，將誘發人們學習動力，而改變整個組織基本指導方針、創新基本架構、及學習工具，產生持續學習與學習循環。

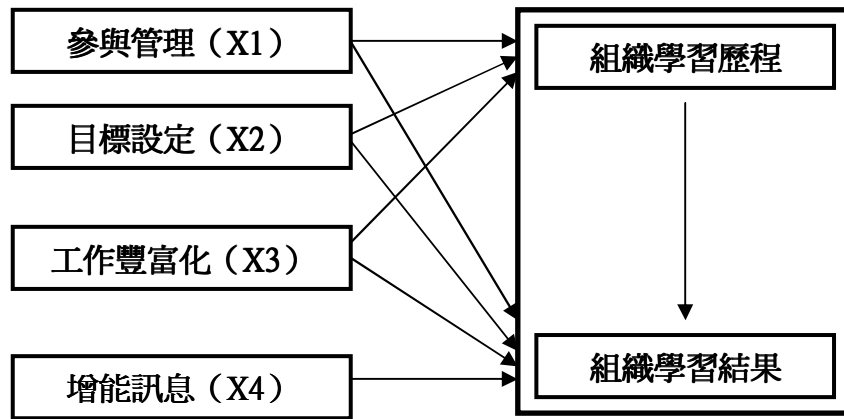


圖 2-11 授能領導四大面向與組織學習歷程及組織學習結果之關係圖