

第二章 文獻探討

本章文獻探討分爲三個部分：第一部分爲組織學習的相關理論與概念，旨在瞭解組織學習研究的歷史演進、組織學習的理論觀點、層次與策略，俾有助於從「組織學習」觀點分析九年一貫課程之實施；第二部分爲組織學習與九年一貫課程之關係，透過相關文獻探究有利於九年一貫課程實施之組織學習相關配套措施，以增進研究者進入研究現場的理論觸覺；第三部分則是針對近年教育領域上關於「組織學習」及「九年一貫課程的組織學習現況」等相關研究進行分析，以確立本研究的問題與方向。

第一節 組織學習之相關理論與概念

本節旨在探討組織學習研究的歷史演進、組織學習的理論觀點、層面與策略，以下根據相關文獻加以分析。

壹、組織學習研究之歷史演進

關於組織學習研究的歷史演進，可分爲三個時期，分別爲概念萌發期、蓬勃發展期及整合應用期（張吉成、周談輝、黃文雄，2002；陳銘薰，2000；廖國勛，1999；盧偉斯，1995，1997；Shrivastava, 1983）。各時期所關注的焦點及核心概念皆有所不同。以下按此三期發展概況，分別從各期的代表人物、相關著作及學者對組織學習的定義來看組織學習研究的歷史演進。

一、概念萌發期（1953年—1970年）

概念萌發期是組織學習概念發展的初始階段，主要關注的焦點是「如何透過組織學習提昇組織的績效」，並以「適應」與「決定」的概念來建構組織學習的意涵。在此一時期，談論組織學習時，非以整體組織或團隊爲主，而是以個人（特別是決策者）爲主要的基本分析單元。

第二章 文獻探討

在組織理論的文獻上，最早出現「學習」一詞，可回溯至一九五三年 Simon 所發表的一篇文章〈公共行政評論〉(Public Administration Review)，Simon 認為政府組織再造的過程就是一種學習，外在的政治及科技環境變遷，皆會改變人員對問題的洞悉與理解，進而促使組織的結構重新檢視與調整(吳清基，1987)。接著「組織學習」一詞被列為探討組織理論的「基本概念」則是出現在一九六三年 Cyert 與 March 的著作《商業組織的行為理論》(Behavioral theory of the firm)中，二人主要從「適應觀點」來看組織學習，認為組織學習就是組織的適應行為，就如個體的學習歷程，每經歷一段特定時間，受環境刺激就會自然產生適應性的行為，這種集體的適應行為是由個別組織成員所發動，而且具體地表現在與「決定」有關的各種事情上(盧偉斯，1995)。但若要將組織學習正式視為「理論」來加以探討，則要推至 Cangelosi 與 Dill 兩人於一九六五年在《管理科學季刊》(Administrative Science Quarterly)發表〈組織學習：理論進程之觀察〉(Organizational learning: Observations toward a theory)一文(盧偉斯，1995)。另外，March 與 Olsen 則用「決定」的觀點來看組織學習，他們認為組織學習就是組織成員於不確定的情境中，藉由決策模式的改變來解釋組織學習(吳清基，1987)。綜觀此一時期，可發現組織學習的概念從萌發到逐漸成長茁壯，為理論化的發展立下基礎。

二、蓬勃發展期(1970年 1980年)

在 Cangelosi 與 Dill 於一九六五年發表〈組織學習：理論進程之觀察〉一文後，組織學習的相關文獻就不斷湧現，因此稱為蓬勃發展期(賴志堅，2001)。而在此一時期對於組織學習的看法各家輩出，研究取向從被動適應轉向主動發展(陳銘薰，2000)。其中以 Argyris 與 Schön 的行動理論觀點及 Duncan 與 Weiss 的組織政治觀點最具代表性(曹建文，2002)。

Argyris 與 Schön 兩人分別於一九七四年及一九七八年共同出版《增強專業效能的實務理論》(Theory in practice: Increasing professional effectiveness)及《組織學習：行動理論的觀點》(Organizational learning:

A theory of action perspective) 二書，此二書被認為是探討組織學習最具有系統性及代表性的著作。因此，後人為表彰 Argyris 對組織學習理論的貢獻，將他稱為「組織學習之父」(Weathersby, 1998)。而 Argyris 與 Schön (1978) 認為組織學習就是當組織所預期的結果與實際的成果發生落差時，組織會對這種落差進行偵測與修正，此一過程就是組織學習。另外，同一時期的 Duncan 與 Weiss (1979) 則從「權力政治」的角度切入，將組織視為一個封閉系統，描述組織內部權力運作的情形，認為組織學習就是組織中的各個利益團體，透過公開溝通與資訊交換，獲取較大的資源分配權，進而握有決定組織採用或學習何種知識的權力。

三、整合應用期 (1980 年 至今)

到了一九八〇年代，由於組織學習有不同定義、不同觀點、不同範圍及不同命題，造成有過多的理論假設，卻缺乏實證資料的支持，使得組織學習在理論化上發生困境 (盧偉斯, 1995, 1997; Hedberg, 1981)。例如，有從「知識發展」的過程來談組織學習，認為組織學習是發展與形塑組織知識的基礎過程 (Shrivastave, 1981)；也有從「組織溝通」的觀點來描述組織學習，認為組織學習就是經驗知識的獲取、分享、儲存與應用創新的過程，著重資訊的處理與詮釋 (Daft & Huber, 1987; Levitt & March, 1988; March, Sproll, & Tamuz, 1991)。

而在一九九〇年代，受到 Senge 出版《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) 一書影響，使得「組織學習」迅速成為企業管理界上熱門的語詞 (郭進隆譯, 1994)。而 Senge 及麻省理工學院組織學習中心的團隊成員為推展學習型組織的概念於企業及教育領域，於是陸續於一九九四年、一九九九年及二〇〇〇年分別出版《第五項修練 II：實踐篇》(The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization)、《第五項修練 III：變革之舞》(The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations) 及《第五項修練 IV：學習型學校》(Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education) 等三本書，以供相關實務人士參考。Senge 對於組織學習的看法，主要將它視為形塑

第二章 文獻探討

學習型組織的一個過程，他以系統思考為核心，透過五項修練的學習策略來促使組織集體學習，並不斷地追求卓越，以朝組織的共同願景邁進（郭進隆譯，1994）。另外，長久耕耘於行動理論的 Argyris 與 Schön，則仍繼續於組織學習領域上貢獻心力。如 Argyris 在一九九二年將其歷年研究所得，寫成《組織的學習》（On organization learning）一書，使組織學習的領域發展更加熱絡。直至最近，Argyris 與 Schön（1996）再次攜手合作出版《組織學習 II：方法與實務》（Organizational learning II: Method and practice），讓組織學習的理論、方法及應用三方面皆有較完整的架構。綜觀此一時期發展，可發現組織學習儼然成為當代企業管理界的顯學。而未來組織學習進一步的發展，在理論化與實務應用方面將是學者繼續關注與努力的方向（Garvin, 1993）。

貳、組織學習的理論觀點

為對組織學習背後所蘊藏的假設及學者所關注的焦點有更深入的了解，以下將組織學習理論分為理性抉擇、行動理論、知識應用、組織溝通及學習型組織等五大觀點加以分析（曹建文，2002；閻瑞彥，1999；盧偉斯，1995，1997；Shrivastava, 1983）：

一、理性抉擇觀點

理性抉擇觀點主要是從「決策例規」的形塑過程來談組織學習，此一理論觀點在本研究中可導引研究者去瞭解個案學校的決策例規是如何形成？受何種因素影響？在什麼情況下決策例規會產生改變？以及哪些決策例規是有利於組織成員進行學習？以下針對理性抉擇觀點加以說明：

（一）理性抉擇與決策例規

一九七〇年代以前，組織學習被認為就是「決策例規」的學習，亦即學習目的在消除對環境不確性的威脅，透過「調適」的歷程來形塑、應用及修改相關的決策例規，以平衡組織內部與外部的關係（曹建文，2002）。在決策例規的形塑過程中，組織係根據「理性分析」來建立組

織規範，領導者的功能在將各種不同需求及利益的人，經由協調方式形成一個組織，而此種結合之所以不會因個別目標不同而反目或解體，原因在於組織提供某種利益交換的可能性，並藉由「貢獻與滿足」的平衡機制形成組織的目標（Barnard，1968；引自張潤書，1998）。所以，在維繫協調合作關係前提下，組織成員自然會就組織目標，選擇可行方法來解決所面臨的問題，故組織的行為表現就是人員理性抉擇的展現（盧偉斯，1995）。

關於理性抉擇具有以下基本假定（秦夢群，1998：546-547；盧偉斯，1995）：1.決策者擁有明確不變目標，且會根據此一目標來評價行動結果的優劣；2.決策者會列出所有可行方案，並掌握所有替代方案可能的結果；3.決策者除列出各方案的優缺點外，還會將它按優劣順序加以排列；4.決策者會就各方案蒐集完整資訊，不受時間與成本的限制；5.決策者會就目標選擇一個最佳的行動方案。但實際上，由於組織及個人的資源有限，並無法就所有的可能性進行通盤考量，所以「全知萬能」的理性抉擇觀點並不符合一般實際狀況。因此，Simon 提出「有限理性」觀點，認為有限理性的決定雖不可能作出最完美的決定，但仍會嘗試最大的努力去蒐集各活動的資訊，以便設計出可能的方案，並從中選擇一個滿意的決定（吳清基，1987）。

（二）組織適應與決策例規

「理性抉擇」觀點認為組織是一個開放的系統，外部環境變遷會影響組織目標的達成。組織為適應外部環境的變化，避免內部聯盟的瓦解，會透過理性分析的機能，來簡化認知模式與決策例規，以便掌握環境的不確定性及控制環境對組織所造成的衝擊（Thompson, 1967；引自盧偉斯，1997a）。另外，關於理性分析的適應機能，Cyert 與 March 曾以五個命題加以說明（引自盧偉斯，1995）：

1. **決策依據受內部關鍵因素影響**：組織內部若有較具影響力的因素時，這些因素通常會成為組織運作及決策主要的參考依據。
2. **外部刺激因素並無法完全掌握**：組織外部環境潛藏著足以擾動組織運作的刺激源，而這些因素通常是組織無法加以控制的。

3. **組織平衡狀態受外部因素牽動**：當外部的刺激源牽動決策要素時，組織的平衡狀態就會改變。如果環境的刺激影響到組織決策的主要考量因素時，組織就非得調整不可。
4. **組織具有維持特定狀態的傾向**：組織內部與外部環境的動態關係，可呈現多種不同的平衡狀態，但組織會有待在某種特定狀態的傾向。
5. **組織所偏好的形式是平衡狀態**：組織通常偏好平衡狀態，故會援用過去有效解決問題的決策例規。

另外，若從學習心理學的刺激反應模式詮釋組織學習，可區分為決策例規的形成及應用修改兩個階段（盧偉斯，1995，1997）：

1. 決策例規的形成

組織面對環境刺激時，經由歷次理性抉擇與試誤過程，方能恰當地建立決策例規及標準程序。故組織建立滿意決策例規的過程亦是組織適應的結果。

2. 決策例規的應用與修改

當組織面對新刺激時，會偏向以過去經驗來界定問題情境，並以舊方法來加以回應，此乃受「惰性原理」之影響，稱為「例行式的適應學習」。但若從長遠的角度來看，組織進行大幅度的適應學習也是有其可能性。例如，舊有決策無法有效解決問題時，將會受到懷疑，甚至必須面臨進一步的調整與修改，此即「創新式的適應學習」。

綜上所言，可知「理性抉擇」觀點的組織學習即是透過不斷試誤的歷程建立決策例規，並在面對外部環境刺激時，應用過去學習的經驗解決問題，若是得到滿意的解決，此一方法即獲得增強；若未獲滿意解決，則必須加以調整與修正，以維持組織內部與外部的平衡。

二、行動理論觀點

行動理論觀點主要是從「問題解決」的循環歷程來看組織學習，此一理論觀點在本研究之中可導引研究者去瞭解個案學校解決問題的歷

程，並分析該解決問題的方式是否有助於組織進行學習，抑或阻礙組織進行更高層次的學習。

行動理論（action theory）是由 Argyris 與 Schön 兩人於一九七四年提出，它是一種用來說明個體（或組織）行動與學習過程的中介理論（盧偉斯，1996a），該理論受到 Dewey 及 Lewin 影響甚多，在組織發展領域上，行動理論也稱為行動探求、行動研究及組織學習（楊國德，1999；魏惠娟，2002b）。它也是一套具有邏輯根據及彼此相關的假設，透過個人與組織的學習活動，增進組織整體的效能（夏林清譯，2000：69）。

Argyris 與 Schön（1978）根據多年的觀察與研究，將人類的行動理論區分為信奉理論（espoused theory）與實用理論（theory-in-use）；另外，把人類的學習劃分為三個層次，分別是單圈學習（single-loop learning）、雙圈學習（double-loop learning）及再學習（deutero-learning）；同時也將人類的學習理論分為第一型實用理論（Model I theories-in-use）及第二型實用理論（Model II theories-in-use）。以下根據兩人的主要文獻加以說明：

（一）行動理論

行動理論可分成兩種，第一種是信奉理論，它是當事人宣稱自己所遵奉的理論，也是與外界溝通的說詞；但卻更有可能是希望外界如何看待他的方式，以及只是用來合理化的一種遁辭，因此較沒有實踐上的內涵。第二種是實用理論，它是從實際行動中所推論出來的，必須透過長期觀察才能逐漸澄清，也是實際影響人類行為的一種行動理論（Argyris & Schön, 1978）。而信奉理論與實用理論這兩種行動理論在理想上有可能是一致的，但實際上卻多呈現不一致的狀況，此不一致的現象卻不一定會被當事人所察覺。另外，行動科學家基於人類行動必定與他的實用理論相符，認為人們的行動都是經過設計的，故必須為自己的行動負責，因而較具有實踐的意涵（夏林清譯，2000：69）。

(二) 學習的層次

在學習的層次上，可分成單圈學習、雙圈學習及再學習等三個層次 (Argyris & Schön, 1978)：

1. 單圈學習

單圈學習是指「成員面對內、外部環境變動時，針對行動策略加以偵測、監視及矯正的過程，以維持實用理論的完整」(Argyris & Schön, 1978：18)。換言之，就是在沒有質疑或改變組織系統的基本價值下，透過偵測與矯正的策略，發現組織的錯誤，並以行動加以解決。然後，再看是否改正了錯誤，若無則繼續提出行動來加以修正 (Argyris, 1990：94)。此一學習機制的設計易產生「刺激－反應」的行為特徵，較適用於穩定的組織環境 (魏惠娟，2002；Argyris, 1992)。

2. 雙圈學習

單圈學習雖可解決組織例行性的問題，但如果遇到問題不易解決、討論時會尷尬或一再地解決問題，但效果卻仍然不佳，此時就必須改採雙圈學習 (Argyris, 1992：10)。雙圈學習是指「組織的某種探究活動，透過重新設定規範的優先次序與比重，或對規範與策略重新加以結構，以達成解決組織規範衝突的目的」(Argyris & Schön, 1978：24)。而在進行雙圈學習時，組織成員必須改變固有的心智模式，對問題與結構有清楚的瞭解及正確的認知 (Roth & Kleiner, 1996)。因此，此一學習機制所產生的學習結果，將不僅是表面性的變革，更有可能會形成組織深層結構的改變 (魏惠娟，2002b)。

3. 再學習

再學習是組織針對先前單圈學習及雙圈學習的過程加以探究，找出何種行動是有助於或有害於組織學習。然後，再將該行動加以轉化、再應用或發明新的策略，協助組織進行學習，並經過評估及一般化的過程，將行動再植回個人或組織的意象中，並在以後可能面對相同問題或類似的情境中加以運用 (魏惠娟，2002b；Argyris & Schön, 1978：28)。

(三) 學習的理論

人類的行動主要受實用理論所主控，常在不自覺情形下設計他們的行動（夏林清譯，2000：76）。Argyris 與 Schön（1978）特別針對實用理論加以討論，並將它分為第一型實用理論與第二型實用理論。二人認為前者是一個有限的學習理論，阻礙了組織的學習，後者則是一個有助於組織進行雙圈學習、再學習的學習理論。

1.第一型實用理論

組織中的成員，在人際關係上採固有的行為模式，造成組織失誤而無法加以矯正，而該組織的行為世界又產生反覆增強的惡性環境效果，這不僅會減低組織長期的效能，亦會抑制組織進行雙圈學習的能力，此種行為模式現象稱為第一型實用理論（盧偉斯，1986）。

第一型實用理論主要受四個因素主導，包括設定目標並加以達成、最大贏最小輸、儘量壓抑負向的情緒、強調理性等，而在施行第一型實用理論的策略時，具有以下幾個特點（夏林清譯，2000：75；Argyris & Schön, 1974, 1978）：第一，會針對別人進行認定與評價，但卻不說明原因；第二，告訴別人自己的行動，但卻用一種不鼓勵他人探究的方式來說明自己的行動；第三，看待自己的觀點，理所當然地認為它一定是對的；第四，透過掩飾對他人的評價，使用各種保留面子的作為，以避免讓自己困窘之事被揭露出來。使用這些策略的結果，將會導致下述現象：防衛性的人際關係、選擇低度自由以及不易生產有效的資料。另外，由於這些策略對人們的想法只做極少程度的公開，因而人們的假設易有自我欺騙的傾向，也就是說人們的學習只有在預設的範圍內才會被接受。在此種學習理論之下，對個人及組織而言，至多只能進行單圈學習，無法發生雙圈學習，減低了問題解決的有效性，不利於組織長期的發展。

2.第二型實用理論

第二型實用理論的提出是為解決第一型實用理論所衍生的問題，所謂第二型實用理論是指組織中的成員願意公開探究所面臨的問題，並鼓勵成員在面對具有威脅性的問題時，能對自己的主張抱持允許批判、願意妥協與讓步的開放心態。因此，如何促使組織的學習從第一型實用理

第二章 文獻探討

論轉換為第二型實用理論是行動科學家所關注的問題（盧偉斯，1986）。

行動科學家是一個干預者，不會僅滿足於描述這個世界，故會試圖去加以改變它（夏林清譯，2000：82）。他們致力於提出一套學習系統，協助當事人去反觀他們自己所創造的世界，以及學習如何去改變這個世界，促使他們所信奉的價值觀及理論能更為一致，因而提出第二型的實用理論。而主導第二型實用理論的變數主要有客觀資料、自由及明白告知的抉擇、對於自己的選擇有一內在的承諾，以及持續監督它的執行等四項。在第二型的行動策略中有以下幾個特點（Argyris & Schön, 1974, 1978；夏林清譯，2000：86）：第一，會重視與那些有能力參與設計或執行行動的人共同分享控制權；第二，行動者會用相關可直接被觀察到的資料來說明自己的看法與評價；第三，鼓勵揭露雙方相衝突的點，利於檢查雙方的歧異處。一般而言，在使用這些行動策略後，會降低人際之間的防衛心理，進而願意選擇高度自由及高冒險性的溝通方式，故有利於產生雙圈學習及再學習，進而提昇組織行動的有效性。

三、知識應用觀點

知識應用觀點的組織學習係以「組織知識」為核心概念，但其組織理論則以權力政治的組織分析為基礎（盧偉斯，1998：49）。基於此，組織學習被認為是透過權力運作的結盟過程，經由資訊分享方式獲取組織知識的決定與詮釋權。此一觀點對本研究而言，可指引研究者深入探索學校內部的個人或團體，是透過何種方式將他們認為重要的知識化為整個組織成員所需學習的內容或學校的正式課程。例如學校進修研習要學些什麼、學校本位課程裡面要上哪些內容、彈性節數要安排給哪一個學習領域等。以下說明組織政治的意義，次就得權團體如何運作以獲取組織知識的決定權加以分析，最後論述組織知識的應用與增長。

（一）組織政治的意義與得權團體的權力運作

1.組織政治的意義

組織政治是指組織成員或團體在資源有限、意見紛歧及不確定的情境下，為達成自己所欲的結果，採取權力與資源獲致、發展和運作的活

動 (Pfeffer, 1981 : 70)。政治係指執行事情 (有可能是好的事件, 也有可能是壞的事件) 的權力運作, 當組織處於高度不確定性、意見分歧或決策尚未規劃時, 政治行為就會出現。它是達成共識的一種手段, 也是解決僵局的方法, 故在組織之中, 政治行為實乃無可避免。此外, 組織政治也假設組織是由對目標看法不一致卻又缺乏替代方案資訊的聯盟所組成, 各聯盟瓜分利益、目標和價值, 而意見分歧和衝突是組織常有之事, 權力和影響力則是達成決議的關鍵 (李再長譯, 1999)。因此, 在組織學習上, 誰能獲致組織的權力就能成為得權團體, 進而握有組織知識的決定權。

2.得權團體的權力運作

得權團體主要的影響力呈現在組織決策上, 透過主導不確定性及掌握對事件的詮釋來鞏固及展現權力。使用手段包括: 決定討論的議題、控制議程的優先次序、操縱進入議程的選擇方案、主導會議的進程序及提供判斷選項的相關資訊等 (Pfeffer, 1981 : 115-122)。

(二) 組織知識的應用

組織知識是組織全體成員公認有效的知識, 成員會根據它作為行事的準則, 並將它視為判斷及決定的標準。但是, 它的形成並非一蹴可幾, 而是必需經過多年的考驗才能逐漸被組織成員所肯定, 進而成為組織成員的行事規範。組織知識具有下述兩個特性 (Duncan & Weiss, 1979): 第一, 組織知識是成員用來彼此溝通交流的應用知識, 若知識為個人所獨有的, 無法被他人所理解, 則不屬於組織的知識; 第二, 組織知識是由各式各樣、特定或通盤性的行動結果關係所組成, 各部門雖有自己的一套因果模式, 但這些跨部門的因果關係會逐漸累積起來, 結合成一整組為成員所能理解及接受的關係模式, 以形成組織的知識體系。

另外, 組織成員會根據現有的組織知識來達成組織目標, 以展現組織整體的效能。組織知識實際應用的方法呈現以下三個特徵 (盧偉斯, 1995, 1997): 第一, 組織知識雖為成員所共用, 但大多數還是由得權的團體決定採取哪些行動來達成所欲的目標, 而成員就根據這些被決定採行的行動來行事。組織效能的良窳就決定於得權團體的行動判斷; 第

第二章 文獻探討

二，隨著組織環境的改變，會影響現有行動結果的關係，如果組織不改變原有的行動模式，可能會產生非預期的結果。組織知識應能協助組織察覺環境條件的改變，並衡量此一改變是否會影響到行動的結果。如果會，組織是否有必要改採其他的行動來因應環境的改變；第三，除上述得權團體會影響行動的結果外，組織內各個部門或團隊的相互依存關係也會影響期望的結果。得權團體必須掌握各個部門或團隊之間的依存關係，進而尋求各部門或團隊的協調配合。

（三）組織知識的增長

一個成員在進入組織之後，會透過組織社會化的歷程來學習組織的知識，需藉由一套抽象的思考架構來協助個人簡化複雜的資訊及創造個人新的知識，以便成員之間彼此溝通、達成共識，進而整合為知識體系。而成員在學得組織這套思考架構後，隨著環境及內部權力生態的改變，組織知識也是會產生改變的。特別是當組織實際的表現與得權團體所預期的成果產生落差時，就會促使組織進行學習。通常組織會透過以下的方式來改進組織知識的不足（Duncan & Weiss, 1979）：第一，採行實驗方式，嘗試新的觀念並加以試驗；第二，成員從自己的行事經驗中歸納出組織行動與結果間的關係，當所掌握的資訊愈多、接觸的層級愈高，個人學習的經驗結果就會與組織知識愈接近；第三，個人藉著將事務的脈絡理論化及加以延伸都會造成組織知識的改變；第四，採取標竿學習的方式，透過向其他表現不錯的內部部門或外部組織，學習他們成功的經驗。

職此之故，組織新知識的產生必須經過得權團體的採納與認可，才有機會成為組織的正式知識，如果該知識與得權團體的意見相左，則無法形成全體組織成員所需遵循的規範。

四、組織溝通觀點

組織溝通係從「知識管理」的角度來看組織學習，此一理論在本研究之中可協助研究者去分析個案學校如何進行組織的溝通，以利於組織知識的取得、分享、儲存與應用創新。

(一) 資訊負載與組織學習的關係

以溝通觀點來解析組織學習的學者，當以 Huber 及 Daft 兩位為代表（盧偉斯，1996b），二人認為組織學習即是組織「資訊處理」與「資訊詮釋」的過程，旨在探討組織如何採行適切的溝通策略、結構和科技，來獲取及消化有關組織內外環境的資訊，以供決策參考（Daft & Huber, 1987）。首先，在資訊處理方面，談論內容多與組織溝通的流程有關，一般而言，可將溝通流程劃分為知識的獲取、分享、記憶及應用創新四個階段（Daft & Weick, 1984；Daft & Huber, 1987；Dixon, 1992）。¹²另外，在資訊詮釋方面，所關注焦點是組織如何藉由主觀的詮釋活動來降低資訊的模稜兩可性，並如何在組織中發展一套能讓成員共通共享的詮釋架構，以理解這些資訊的意義（盧偉斯，1995：223）。通常在資訊處理與詮釋的過程中，易受環境特質影響，故「資訊負載¹³」的概念被應用在組織學習之中，而它與組織學習的關係如圖 2-1 所示：

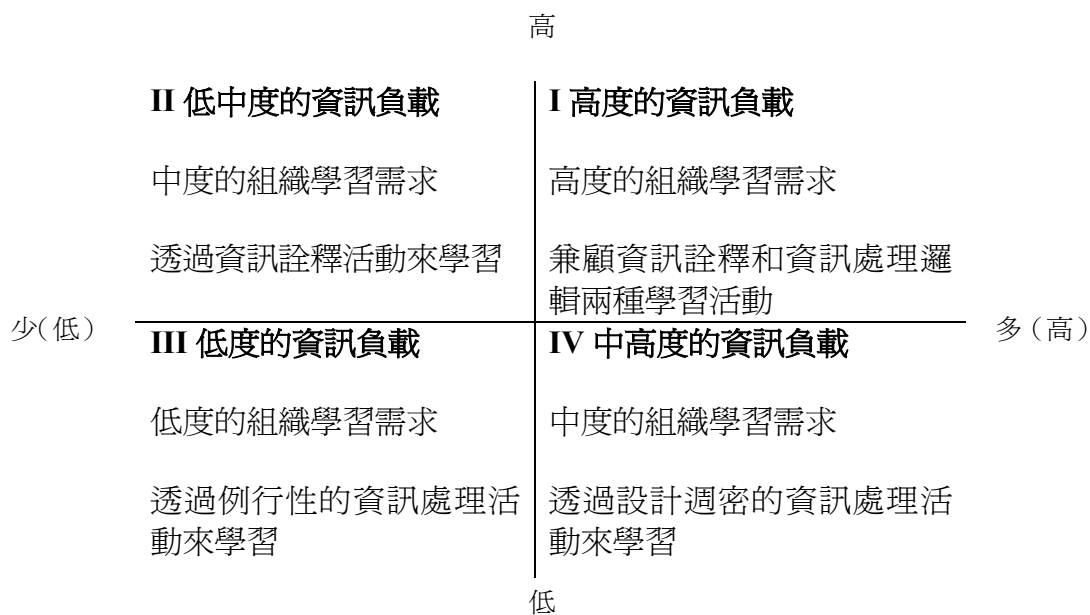


圖 2-1 資訊負載與組織學習的關係

註：縱軸表「資訊模稜兩可的程度」（組織所需解決之詮釋問題的嚴重

¹² 組織溝通的流程相關內容可參閱第 33-36 頁，組織學習的策略－知識管理。

¹³ 「資訊負載」是指組織為完成任務所需從環境獲取的資訊量，而隨著組織所需資訊數量的多少，及資訊的模稜兩可程度，組織的資訊負載也各有所不同（引自盧偉斯，1996b）。

第二章 文獻探討

程度)，橫軸表「組織所需處理資訊的數量」（組織所需解決之理性邏輯問題的嚴重程度）。

資料來源：修改自組織學習的原理與實際－組織溝通的觀點，盧偉斯，1995，人事月刊，23(4)，27。

若我們把資訊負載與組織學習的概念連結在一起，則可推論出組織因所需處理的資訊量多寡不同，組織想要解決理性邏輯問題的嚴重程度也不一；另外，因環境資訊模擬兩可的程度不同，組織所欲解決的資訊詮釋問題的嚴重程度也所差異。是以環境性質、資訊負載及組織學習的交叉關係可畫分為四個象限（盧偉斯，1995，1996b）：

1. **象限 I**：當環境高度複雜，且高度不穩定時，組織所需資訊的數量多及模擬兩可的程度高時，則資訊處理及詮釋的兩種學習活動必要性也會提高。
2. **象限 II**：當環境單純、但不穩定時，組織所需的資訊量少，但模擬兩可程度高時，則資訊處理的學習活動降低，但資訊詮釋的學習活動提高。
3. **象限 III**：當環境高度單純及穩定時，兩種學習活動的必要性就會降低。
4. **象限 IV**：當環境高度複雜、但穩定時，組織所需的資訊量多，但模擬兩可程度低時，則資訊處理的學習活動提高，但資訊詮釋的學習活動降低。

由上可知，組織應先分析自身情境，並將組織學習的重心擺在關鍵之處，以使組織在學習及解決問題上更有效率。

（二）溝通媒介與組織學習的關係

組織學習會因溝通媒介網路不同而有所差異，「媒介飽和度¹⁴」（media richness）的概念被應用來說明此種關係。一般而言，媒介飽和

¹⁴ 所謂「媒介飽和度」是指透過某種媒介來進行溝通，而能在一定的時間內造成溝通的雙方在心智結構上產生改變的效果（盧偉斯，1995）。

度高較有助於資訊詮釋的學習，而媒介飽和度低則較有利於資訊處理的學習。故媒介的飽和度與組織學習的能力並非是絕對的關係，而是要看組織所亟解決的學習問題種類而定（盧偉斯，1996b）。

此外，特別值得注意的是，媒介本身即是一種世界觀，不同的溝通媒介會對組織的學習行為與文化產生一定程度的影響。首先，飽和度高的媒介使我們身歷其境，並以謹慎的心情來處理事情，可從資訊所獲取的特定決策情況中，整理出各種可能的因果關係。另外，飽和度高的媒介會使組織溝通更為熱絡，較易於營造出一個互信的組織文化。其次，飽和度低的媒介極易使我們的判斷焦點放在行動的結果及效率上，故決策者會傾向於從過去重複發生的事件中去推知大概的趨勢，而無法細察全部的情形。若再加上組織喜用較具效率性的溝通方式（如網際網路、電子郵件、電話），則更易趨使組織成員產生疏離及不近人情的現象（Daft & Huber, 1987）。

綜上所述，組織溝通的流程、資訊的負載及媒介的飽和度都會影響到組織的學習形式、氣氛，甚至整個組織文化。組織如何營造一個具有效率及效能的溝通方式，以利於成員對資訊快速的處理與詮釋，將會是組織學習成敗的關鍵。

五、學習型組織觀點

學習型組織的觀點是從「建立共同願景」的歷程來談組織學習，Senge 認為組織學習是建立共同願景的必要過程與策略（郭進隆譯，1994）。此一理論觀點對本研究而言，可指引研究者去分析個案學校的領導者在發展學校本位課程時是如何帶領學校的成員去形塑共同願景，以激發成員不斷自我超越及進行團隊的學習。以下針對學習型組織的基本假定、核心概念及其與組織學習的關係加以說明：

（一）學習型組織理論的基本假定

二十世紀物理學的三大理論—相對論、量子力學及混沌理論對於自然科學與社會科學現象的描述已超越了傳統的牛頓物理學（吳瓊恩，

1992；黃永和，2001；鍾燕宜，1996)。學習型組織的理論也受到新典範影響，試圖打破傳統的機械與實證觀點限制，呈顯複雜性、全圖像、不確定性、互為因果及多元觀點並存的研究取向（吳瓊恩，1992；Quinn, 1988)。學習型組織是將「組織」視為一個有機體，重視組織與外在整體的動態關係，認為組織是具有生命力、學習力及創造力的自我組織系統，並有以下兩種主要的動態現象：第一是自我再生（self-renewal），認為組織系統可以不斷地循環再製，並同時維持整體結構的能力；第二是自我超越（self-transcendence），生命系統在學習、發展與進化的過程中，具有創造性的自我超越能力。故在失序與快速變遷的環境中，得以維持組織整體的正常運作。以下闡述學習型組織對人及實體的假定，以瞭解學習型組織觀點的預設立場（郭進隆譯，1994；楊國德，1999；盧偉斯，1995，1996a；鍾燕宜，1996)：

1.對組織中「人」的假定

學習型組織對於人性是持正向肯定的態度，認為人是具有自由意志，同時也是環境的主動創造者，而非完全受環境所控制。組織成員會自謀發展、追求自我成長，不斷掌握自我、超越自我。而在組織成員願意不斷學習的情形下，啟動組織的學習是有其可能性（郭進隆譯，1994)。另外，學習型組織也將人視為一個整體，認為只要建立一個適合人生存的組織型態，並給予充分學習及實現自我的機會，人們是會致力於工作及貢獻於組織。因此，組織應鼓勵成員不斷自我超越，凝聚個人及組織的願景，進而達成組織永續發展的目標（盧偉斯，1995，1996)。

2.對組織「實體」的假定

Senge 的理論深受 Forrester 的系統動力學、Argyris 的行動理論及 Bohm 的量子思維影響（楊國德，1999)，強調人與自然、自我與環境、組織與環境及組織各個部分的整全思考。他認為實體是由思維的主體與客體所共同營造出來，而組織系統是一種心與物聯合構成的相對實體，這種實體具有以下幾個特性（鍾燕宜，1996)：第一，系統雖由子系統所構成，但各個子系統並非孤立，而是相互依存與交互影響的。看待事物時應從整體的角度來觀照組織各個部分，並思考各個部分是如何經由互動來造就這個組織整體，以跳脫分割的表象來掌握實質的關係；第二，影響實體的因素是高度複雜且互為因果，但仍應藉由主動的參與和

思維的方式，找到某種互動的結構形式，以便於瞭解變動的軌跡；第三，組織實體是由主客觀所構成，內外部的環境都是變動不居的，現在的穩定狀態僅是暫時的現象，組織在進行決策時，應考量未來的發展。

(二) 學習型組織的核心概念

瞭解學習型組織對人及組織實體的基本假定後，以下針對學習型組織所強調的核心概念加以探究，以對於學習型組織觀點的組織學習有更深入的認識。

1. 團隊學習

團隊學習是學習型組織之中五項修練的策略之一，強調組織學習需透過團隊形式達成，以發揮一加一大於二的綜效（郭進隆譯，1994；Mathews, 1994；Marquardt, 1996；Redding, 1997）。換言之，團隊學習是一種組織內在網絡的集體活動，在建構學習型組織時，除重視個人層次的學習外，團隊學習亦是不可忽視的一環（朱愛群，1997；林金源，1996；秦夢群，1999）。

2. 組織經驗

組織經驗是學習型組織強調的面向之一，企業常以檢視「過往經驗」的方式來改善現有組織的能力（Nanda, 1996）。近來更發展出一種組織學習策略－學習歷史，來紀錄組織學習的經驗，協助組織形塑為學習型組織（Roth & Kleiner, 2000）。另外，與組織經驗相關的概念－組織記憶，也逐漸受到重視。認為組織若能將學習經驗，透過適當方式使它轉換為組織記憶，將可凝聚組織成員的向心力，進而踏上學習型組織之途（陳美岑譯，2000；Stein & Vladimir, 1995）。

3. 知識管理

學習型組織是一種精於創造、獲取及轉換知識的組織，強調組織內部的團隊與個人都需不斷地學習，並需有一套機制讓團隊及個人的知識可在組織之中被成員所獲取、儲存、利用及分享（張玉文譯，2000；Garvin, 1993）。而在學習型組織之中，成員會不斷地利用資訊，促使每個成員皆有機會相互學習，故知識管理的存在是必要的（Mellander, 1993；引

第二章 文獻探討

自魏惠娟，2002)。另外，吳清山、黃旭鈞（2002b：43）更直接地指出知識管理強調知識獲取、分享、管理與創新，係奠基於學習型組織的相關理念與主張，由此即知，知識管理亦是學習型組織的核心概念。

4.創新改變

面對現今混沌、失序及複雜的環境，組織需主動改變與創新才有辦法因應外部的競爭。在學習型組織裡，會建構一個讓組織成員勇於嘗試與發明的環境，以激發成員的創意（引自張簡天瑞，2001）。學習型組織所強調的改變不僅是想法上的轉換，更包括行事、文化及學習型態的改變（魏惠娟，1998，2002a）。故 Watkins 與 Marsick（1993）將學習型組織定義為一種持續學習及轉化的組織，強調學習的過程會帶來知識、信念及行為的改變，最後達成組織創新與成長的目標。

5.共同願景

願景是引發組織成員不斷投入的動力來源，Senge 於《第五項修練：學習型組織的藝術與實務》一書中說明，在學習型組織之中，組織成員會不斷地突破自己能力上限，創造一種真心所欲的結果，全力實現共同願景（郭進隆譯，1994）。在組織中，若領導人無法帶領成員建立共同願景，激勵同仁致力於願景的投入，將無法形構出學習型的組織（鄧運林，1999）。職此之故，組織願景的建立是學習型組織的必要條件。

6.系統思考

系統為一整體，任一必要元素對系統的影響取決於另一必要元素，也就是牽一髮動全身，彼此分割後即無法產生應有的效力（黃佳瑜譯，2001）。傳統組織的內部團隊易以本位思考模式來解決問題，造成解決一件事情又製造一件事情的現象。Senge 認為以「組織即系統」的隱喻可找尋到問題的槓桿解，進而徹底解決組織的問題。在學習型組織中，各團隊彼此瞭解與信任，並以專長互補、拋開本位的思考方式探求組織問題的根本解，故 Senge 將系統思考視為見樹又見林的管理藝術（郭進隆譯，1994）。

綜觀上述學習型組織的核心概念，可用「組織進行學習、組織促進學習」來說明學習型組織的內涵與精神（Leicester, 1996）。根據上述六個主要核心概念，本研究對學習型組織的定義為：

組織中的個人、團隊及組織整體，透過成員間的互動、團隊內外的對話及組織經驗的傳承方式，將組織知識進行管理，以學得持續不斷學習創新及如何學習的能力，並於工作情境之中產生思維及行為的改變，進而達成組織的共同願景。

（三）學習型組織與組織學習的關係

組織學習與學習型組織之關係，歸納學者看法可分為兩大觀點：第一種觀點是把學習型組織視為組織努力的目標，將組織學習視為形塑學習型組織的必要過程或條件，認為只有在組織進行學習的情況下，才有可能邁向學習型組織之途（林麗惠，1999；Marquardt, 1996）。第二種觀點是從理論的層面來看，認為學習型組織僅是組織學習理論中比較特殊的一支，其主要差異有二（楊國德，1999；Easter-Smith & Araujo, 1999；Marquardt, 1996）：

1. **關注的焦點**：組織學習研究的焦點在理解組織進行學習或無法進行學習的本質過程，集中於「如何」（how）的問題上，也就是把焦點放在個人與集體的過程分析；而學習型組織則是將研究重點放在一個組織規範的模式下，重視理想圖像與願景的建立，所以集中於「什麼」（what）的研究上（Easter-Smith & Araujo, 1999：2，8；Marquardt, 1996）。
2. **文獻的分析**：Leitch 分析組織學習與學習型組織的相關文獻，發現組織學習的研究是朝理論發展的方向前進，故經過較多的學術檢驗；而學習型組織的研究，大多是透過實務工作者的經驗故事發展而成，甚至部分概念是取自組織學習的理論，其主要目的是在解決實務層面的問題（引自曹建文，2002）。

第二章 文獻探討

本研究對於組織學習與學習型組織的關係，從兩方面定位：第一，在理論方面，由於組織學習的研究時間較為長久，且經過較嚴格的學術檢驗，再加上學習型組織的相關概念也源自於此，故本研究將學習型組織視為組織學習理論其中的一個觀點；第二，在實務應用方面，現行學校多把學習型組織視為理想的組織形式與圖像。因此，本研究將學習型組織視為目的，組織學習視為手段，也就是說組織學習是達成學習型組織的策略，而學習型組織則是組織學習所要達成的願景圖像。

綜觀上述五個組織學習觀點，本研究為符應現代社會快速變遷的情境，對組織學習所下的定義採行動、積極、創新及學習型組織的觀點，對組織學習所下的定義為：

組織為達成共同的願景，透過團隊及組織的形式不斷學習，以知識管理的機制發展出更有效率及效能學習方法，並對組織的願景定期地評估與修正。而此一學習的結果會讓學習者感受到能力精進及對學習產生熱望，也同時讓組織文化產生明顯的變化。

參、組織學習的層次

在談組織學習的層次時，學者有不同的區分方式，如 Leithwood 與 Louis (1998) 認為組織學習涉及個人、團隊與組織三個層次；而 Watkins 與 Marsick (1993) 認為組織學習可能會發生在四個相互依賴的層次，即個人、團隊、組織及環境；Marquardt 與 Reynolds (1994) 將組織學習劃分為三個同心圈，最內圈為個人學習與團隊學習，第二圈為組織學習，最外圈則是全球的學習；Miner 與 Mezias 則指出組織學習可分為四個層次，即個人、團體、組織及組織群體（引自陳木生，2002）。另外，若從 Senge 的五項修練學習策略之中，也可發現組織學習涉及三個層次，其中「系統思考、改善心智模式及自我超越」是屬於組織中的「個人學習」，而「團隊學習」及「共同願景」則分屬團隊及組織層次的學習（郭進隆譯，1994）。歸納上述學者的意見，本研究將組織學習區分為一般組織最常劃分的三個層次—即個人、團隊及組織（李青芬、李雅婷、趙慕芬譯，2001）。以下分述個人、團隊及組織學習的意義，次就各層次學習與組織關係加以論述。最後，再談及如何在組織脈絡下同時

進行三個層次的學習：

一、個人學習

個人是組織的基礎，僅有組織外殼而無成員有機的結合，組織將無法展現生命力（王政彥，1999）。同理，許多學者（如郭進隆譯，1994；Argyris & Schon, 1978；Hedberg, 1981）認為個人學習是組織學習的基礎，如果沒有個人學習就無組織學習，換言之，組織學習必須透過成員個人的學習方能達成。其主要原因有二：第一，組織學習的核心在成員身上而非組織體系本身，因為是個人而非組織在進行學習及創造知識（林英峰，2000）；第二，組織成員的個人頭腦是儲存組織知識的主要地方，而這些知識通常又是隱默（tacit）甚至是不可捉摸的資產（Kim, 1993），故個人學習在組織脈絡之中是非常重要的。

另外，關於個人學習與組織學習兩者的關係及差異，學者有以下的看法（盧偉斯，1995；潘慧玲，2002a；賴志堅，2001；Marks & Louis, 1999）：第一，個人學習與組織學習雖有其相似性，但卻不等同。因為個人的意志並無法貫徹於組織之中的每一個成員；第二，個人與組織是相互學習的。個人學習是成員在組織內經由教育、經驗或實驗而獲得組織知識；而組織學習則是組織系統和文化保留這些知識，並且從成員個人層級轉換了這些知識。但值得注意的是組織對個人的影響遠大於個人對組織的影響；第三，組織學習強調社會文化的層面，並非僅是個人機械式的累積學習。

在瞭解個人學習與組織學習二者關係與差異後，特別要說明的是組織要如何促使個人學習轉化為組織學習，關於此一問題可以圖 2-2 說明之（Kim, 1994：43-52）：

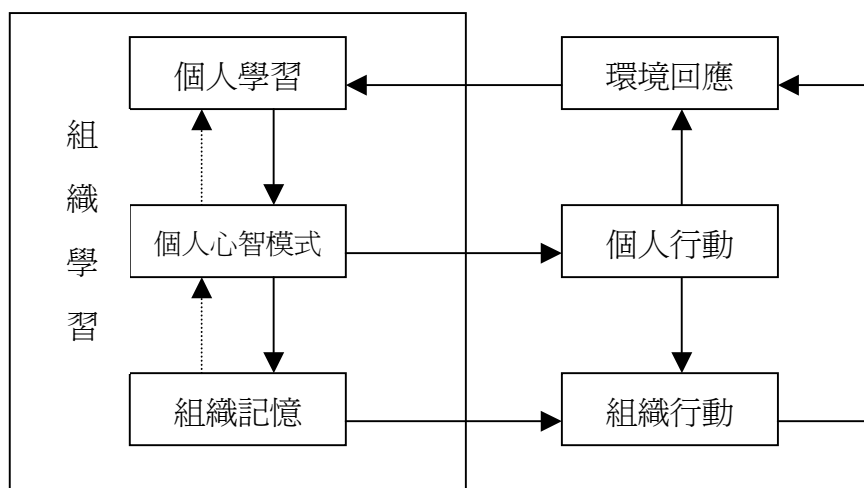


圖 2-2 組織學習的簡易模式

註：箭頭表示影響的方向，虛線則代表若有若無。

資料來源：*Managing organizational learning cycles* (p.46), by D. H. Kim, 1994, MA: Pegasus Communications.

從 Kim (1994) 所繪製的圖中，可知組織學習係由個人學習及其心智模式與組織本身互動發展的過程所組成，個人心智模式會影響個人行動，同時組織記憶 (organizational memory) 也左右組織行動，兩者同時對環境的回應產生影響。而環境回應則再次影響個人學習，如此不斷地循環。因此，組織應建立個人學習的轉化機制，引導組織成員將學習經驗植入團隊或組織層面的記憶之中，使其成為組織的共同經驗與記憶 (賴志堅，2001)。

綜合言之，個人學習是組織學習的基礎，組織應創造個人主動學習及學習如何學習的能力，並且建置適當的轉化機制，將個人學習的知識經驗分享給團隊或組織，進而促使這些個人知識經驗轉化為組織的記憶。

二、團隊學習

團隊學習是組織學習中重要的一環，也是個人學習轉化為組織學習的重要學習單位 (林益昌，1999)。所謂團隊 (team) 係指擁有不同專長的一群人，具有某種相似特質與共同目標，因功能性或非功能性的任

務需要，可以跨部門或跨層級方式組織一個團隊（group）。而團隊學習是指組織成員具有共同的願景，因接觸互動密切而自發組成團隊，並以協力合作方式貢獻自己特有的專長，促使大家的智慧與力量朝同一方向邁進（張吉成、周談輝、黃文雄，2002；楊振富譯，2002）。

關於團隊學習與組織學習之關係可說明如下：團隊是組織學習的基本學習單位，原因乃是現今重要的決策與規劃行動，多是直接或間接地透過「團隊」來形成，故若能以團隊的形式進行有效的學習，則必然會與組織整體產生關係（郭進隆譯：361-362；鍾燕宜，1996；Watkins & Marsick, 1993）。舉例來說，個人學習在某種層面上是與組織學習不相關的，即使是個人始終都在學習，也並不表示組織在進行學習。但倘若是團隊在進行學習，且成為組織學習的一個小單位，則組織中的個人將會知道如何共同工作、共同學習，並將所得到的共識化為行動，進而將團隊所發展出來的技巧向其他團隊分享與推廣。最後，建立起整個組織一同學習的風氣與標準（林素惠，1997）。簡言之，團隊學習具有連結個人學習與組織需求的功能，並使個人學習轉化為組織學習，其關係情形就如圖 2-3 所示。

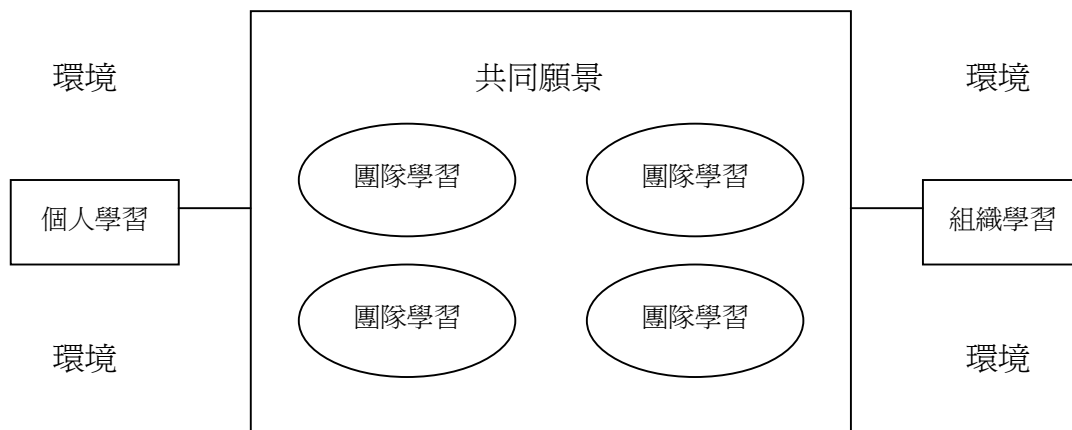


圖 2-3 團隊學習是個人學習到組織學習的媒介

資料來源：引自組織知識創新－企業與學校贏的策略（頁 90），張吉成、周談輝、黃文雄，2002，台北：五南。

三、組織學習

組織學習的意義前述內容已有涉及，以下僅就組織學習的本質特性加以陳述；另外，由於組織學習需透過個人與團隊學習達成，本研究也將論述重點聚焦於組織學習如何促進個人與團隊的學習，以回應個人、團隊及組織彼此的互動關係。

首先，組織學習的本質具有三種特性（潘慧玲，2002a）：第一，組織學習若要進行，必須有一前提成立，即用來學習的集體心智是存在的；第二，組織學習大於個人學習的總和，但個人學習是組織學習中必要的一環；第三，組織學習若要產生，組織中的個人與團隊需透過對話或合作學習，將自己所學擴及組織之中，而組織也須透過適當方式將這些學習成果存入組織記憶系統。基於上述組織學習的本質與特性，組織要透過何種力量，才能促使個人與團隊進行學習，Kim（1994）曾用「組織記憶」的概念加以說明：¹⁵由於組織記憶包括組織的典章制度、文化規範、決策例規等，它會決定資訊探求的關注焦點，也會影響資訊分配流動的原則，更會左右認知理解的方式。因此，個人及團隊的學習都會受到它的規範。另外，組織記憶所儲存的知識、經驗與理論，也可協助個人或團隊在處理現在與未來的問題時，可有參考之依據，促使組織學習的活動不致於必須重頭學起（盧偉斯，1996）。

至於組織學習與個人與團隊學習之關係，Watkins 與 Marsick（1993）曾用圖 2-4 加以說明：

¹⁵ 組織記憶是建立在三個假設之上（Walsh & Ungson, 1991：60-61）：第一，組織具有模擬資訊處理系統的功能；第二，組織也是一種詮釋系統；第三，組織是個關係網絡。

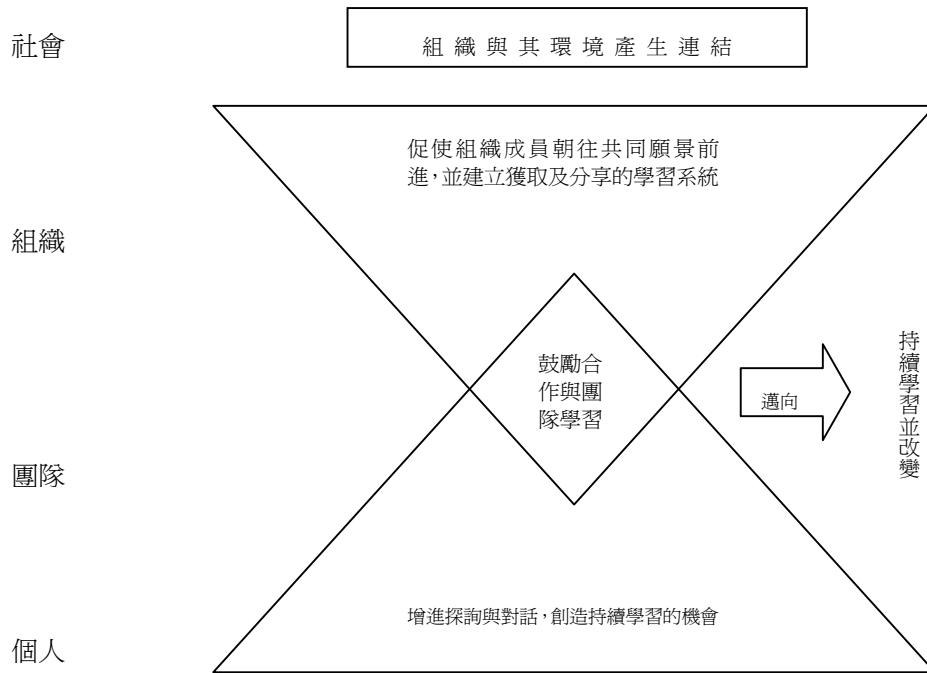


圖 2-4 組織學習的層次

資料來源：*Sculpting the learning organization* (p. 10), by K. E. Watkins & V. J. Marsick, 1993, San Francisco: Jossey-Bass.

組織為促進個人學習，須營造一個可供成員不斷學習的環境，促使成員可以彼此對話與探詢，進而創造出不斷學習的機會。而為增加學習的效益，則鼓勵成員採合作學習的方式，發揮擴散學習的效應。甚者，若要更進一步帶動整個組織層面的學習，則需建立獲取與分享的學習系統，以促使組織成員朝共同的願景邁進（Watkins & Marsick, 1993）。

從上述組織學習三個層次的探究，可知組織學習具有個人、團隊與組織三個層次，每一層次的學習都具有交互影響的作用，故論及組織學習時，不應只著重在組織層次，亦應觸及個人與團隊，否則組織層次的學習是無法達成的。另外，團隊學習是個人與組織學習的中介，在推動組織學習時，應以團隊作為設計組織學習活動的基本單位。最後，值得一提的是組織記憶，因為它是三個層次學習的貫串關鍵，將會影響組織學習的方向、行為與內容，故組織應建制一個知識管理系統，促使成員的知識、經驗及理論可以充分地在組織之中得以擴散與分享，進而提昇組織學習的效能。

肆、組織學習的策略

關於組織學習的策略，目前在企業界與教育界較被廣泛提及的，主要有 Senge 的五項修練、知識管理及 Roth 與 Kleiner 所發展的學習歷史等。

一、五項修練

以五項修練作為組織學習的策略是目前國內外企業與教育界最常見的模式（魏惠娟，2002b），原因在於 Senge 的《第五項修練：學習型組織的藝術與實務》一書最為大家所熟悉，談到學習型組織不少人就將它等同於五項修練。而 Senge 所提的五項修練分別是（郭進隆譯，1994：10-15）：

- （一） **系統思考 (system thinking)**：系統思考是學習型組織的核心概念，強調對事務的處理需有整體性的關照，藉以改變過去切割片段的思考模式。並認為透過全觀式的思考才能找到問題的槓桿解。
- （二） **自我超越 (personal mastery)**：自我超越的修練可不斷地釐清並加深個人的真正願望、集中精力及培養耐心，並客觀地觀察事實。組織應該鼓勵成員以如同藝術家對藝術作品一般地全心投入及不斷創造與發展。
- （三） **改善心智模式 (mental models)**：心智模式是指人的思考方式，它會影響我們如何看待這個世界，以及採取何種行動。通常我們不易察覺自己心智模式，必須學習發掘自己內心的圖像，使這些圖像浮出表面，並針對它加以檢視，使思考模式不會被固著。
- （四） **建立共同願景 (shared vision)**：共同願景的建立有助於培養成員主動而真誠的奉獻與投入，而非僅是表面性的被動遵從。在建立共同願景的過程，必須採由下而上的方式進行，將每個人

的願景整合至組織願景之中。

- (五) **團隊學習(team learning)**: 團隊學習主要目的在發揮綜效效應，透過「深度匯談」方式，找出有礙學習的互動模式，促使團隊成員更有效率地學習，並且產出高效能的學習成果。

此外，特別值得注意的是 Senge 雖提出五項修練，但他並不要求在推展學習型組織時需同時進行這五項修練，而是組織應根據自身的情況來加以決定。例如可從組織最擅長的部分或組織問題最大的部分來著手。

上述五項修練對於某些組織而言可能過於抽象，Senge、Kliener、Roberts、Ross 與 Smith 於《第五項修練 II 實踐篇》一書中，提出較具體的組織學習策略藍圖（齊若蘭譯，1995），其架構如圖 2-5：

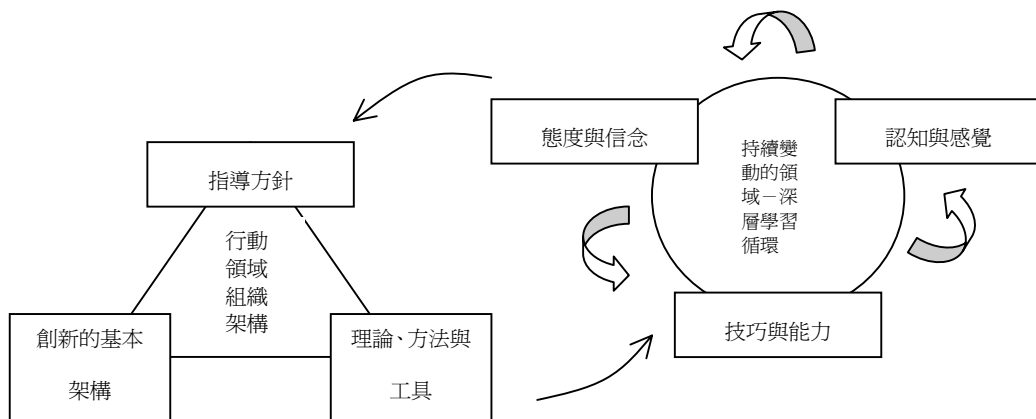


圖 2-5 建構學習型組織的策略性架構

資料來源：第五項修練 II：實踐篇（上）（下）（頁 68），齊若蘭（譯）（1995）。P. Senge, A. Kliener, C. Roberts, R. B. Ross, & B. J. Smith 著。台北：天下文化。

此一架構圖要比上述五項修練所反映出來的圖像更加完整而豐富，三角形¹⁶代表所有努力最具體的形式；圓形¹⁷則是代表以修練為基

¹⁶ 用三角形來作為象徵的原因是因為所有的物質結構都始於三角形，在三維的構造中，最基本

礎、更奧妙的潛在學習循環，其二者相互影響，代表著組織朝向學習型組織歷程中的微妙變化。其意義與內涵說明如下（齊若蘭譯，1995：67-77）：

（一）啟動學習循環

啟動學習循環是由新的技巧與能力、新的認知與感覺及新的態度和信念所構成，它不僅發展了個人、組織新的能力，同時也使個人思維或集體思維都產生了根本性的改變。關於這三種能力的關係分別說明如下：

1.新的技巧與能力

所謂新的技巧和能力包括熱望、反思與對話、概念化三部分。熱望代表個人、團隊及組織因為想要改變，所以願意以「自我超越」及「共同願景」的方式來發展邁向目標所需的動力；反思與對話強調無論是以個人或集體的方式都能反省深層的假設與行為模式，在「改善心智模式」與「團隊學習」的修練中，可增強此種技能；概念化代表能看到較大系統與作用力，並且使用可驗證、公開的方式來表達這些觀點。在五項修練中，「系統思考」及「改善心智模式」的反思與開放的態度，能培養出「概念化」的技能。

2.新的認知與感覺

組織與個人在發展出新的技巧與能力後，觀看問題與環境的方式將會不同於過去。愈精通於系統思考，就愈能洞察行為發生的潛在結構；愈鍛練心智模式，就愈能意識到個人的世界觀。

3.新的態度與信念

新的認知與態度會逐漸地改變原有的態度與信念，這樣子的改變一旦啟動，表示著組織文化也開始產生深層的改變。

的物質結構就是三角形的表兄弟—四面體（齊若蘭譯，1995：67）。

¹⁷ 就形式而言，圓形代表抽象不可解—沒有頂點，也沒有邊；沒有起點，也沒有終點。在古代，圓形象徵持續不斷的運動（齊若蘭譯，1995：67）。

（二）組織架構

組織架構是由指導方針、創新的基本架構，及理論、方法與工具三部分所構成，三者關係環環相扣，不可偏廢。具體而言，組織若沒有指導方針就會缺乏熱情與方向感；沒有創新的基本架構，變革就無法進入組織之中；沒有理論、方法與工具，將無法發展出深度學習所需的能力與技巧。以下分別說明之：

1.指導方針

學習型組織的指導方針是從願景、價值與方法開始，主要在釐清組織的信念及成員想創造的是什麼。指導方針並不同於平常願景目標的描述，它必須具有「哲學上的深度」及「視流程為持續變動」的兩大特質，在設計上需把握三大方向性：整體的重要性、自我的社群本質¹⁸以及語言所衍生的力量。簡言之，指導方針必須「關照整體而非片面」、「思及人我關係而非僅是自利」，以及「透過新語言來塑造新的現象」。

2.創新的基本架構

基本架構是指組織運用資源來支援員工的具體作法，包括提供組織成員時間、資金、資訊及溝通等資源。而支持學習型組織的創新架構不僅是內部的改變，也必須呼應「社會架構」的變動，具體措施包括組織結構的變革、重新設計工作流程、新的鼓勵制度及資訊網路等。

3.理論、方法與工具

理論是方法與工具發展的基礎，如果沒有理論依據，將無法瞭解它的限制與副作用；另外，方法與工具則是達成學習型組織所需的憑藉。換句話說，方法與工具是以理論作為發展的基礎，而理論則是藉由方法與工具受到檢驗。經由理論、方法與工具不斷地循環辯證就能培養出學習型組織所需的能力。

¹⁸ 當我們忘掉自我的社群本質時，會以為自大就是自我，於是只重視自己（部分），把社群（整體）視為其次。若能把自我的社群本質當作學習型組織的指導方針，將大大改變了我們的潛在價值。當我們不把別人當成可利用的東西，而把他們看成可以一同學習與蛻變的同志，我們就為實現自我，開闢了新的可能性（齊若蘭譯，1995：42）。

二、知識管理

以知識管理作為組織學習的策略，近來國內外的情形愈來愈多見，並且有學者（吳明烈，2001；魏惠娟，2002）認為這是除了 Senge 的五項修練學習策略之外，另一個推動學習型組織可行的途徑。以下先就知識的概念加以說明，次就其知識管理的策略探究，最後分析知識管理的流程，以對知識管理有所瞭解。

（一）知識的類型

知識的類型可分為四個層次（王如哲，2000；王瑞璦，2002；伍忠賢、王建彬，2001）：第一個層次是資料，係指未經處理消化的原始素材。如班級人數、校地面積；第二個層次是資訊，有目的地呈現整理過的資料，並賦予意義，藉以傳達某種訊息，例如師生比；第三個層次是知識，即資訊加上經驗，藉以分析資訊掌握先機；第四個層次是智慧，是一種已達直覺經驗的層次，會用行動來檢驗及更新知識的效果，以做出最後的判斷及執行，例如根據課程計畫得到的知識，仍須相關人員進行判斷、執行及反省。

除上述的知識分類類型外，日本學者野中郁次郎、竹內弘高曾根據知識的屬性將知識區分為顯性知識（explicit knowledge）與隱性知識（tacit knowledge），所謂顯性知識是一種正式化的知識，可供他人檢視，常見於書面文件、操作手冊、媒體及資料庫等；而隱性知識則是一種高度個人化及與特別情境有關的主觀知識，例如經驗、價值、信仰等，此種知識的學習需經過特別的方式才能將它加以外顯，通常是無法透過文句或口語加以表達，而需透過非正式的學習行為與程序才能加以獲取，如師徒制的方式（王如哲，2000；余佑蘭譯，2002；Polanyi, 1997）。

（二）知識管理的策略

從上述學者的論述中，可發現顯性知識及隱性知識要如何才能被組織的成員所學習與吸收是知識管理的重點，因此需要對知識管理的策略加以探究。關於知識管理的策略主要有二，茲分述如下（Hasen, Nohria,

& Tierney, 1999)：

1.編碼策略

編碼策略 (codification strategy) 是指將人的知識轉載成文件的方式，例如將處理學生問題的策略存入電腦資料庫之中，以供其他成員參考使用。該策略重視發展資訊科技設備，以便進行知識的整理、儲存與傳播。其目的在將可重複使用且經過彙整的知識，把組織成員的資訊連結起來。它主要的競爭優勢在於提供高品質、可靠、快速的資訊系統，並以單次投資多次使用為其利基，所重視的是龐大的整體營收。

2.個人化策略

個人化策略 (personalization strategy) 是指「知識」與「發展知識的人」相密切結合，而其知識分享的方式主要是透過人與人之間的接觸。組織中的資訊科技設備，主要目的在促進組織成員對話與交換尚未公開的知識。該策略的主要競爭優勢在於針對高階策略性的問題提供具創意以及分析力強的建議，以獲取較高利潤。

從上述兩種知識管理策略中，發現「編碼策略」可用來管理「顯性知識」，而「個人化策略」則可運用於「隱性知識」的分享。根據 Hasen、Nohria 與 Tierney (1991) 的研究顯示，有效能的組織都會視其組織狀況，選擇其中一種為其主要管理策略，另一種則僅是輔助性質。未來學校在運用這兩種知識管理策略時，初期可著重編碼策略，建設相關的硬體設備及組織知識的資料庫，以營造一個資訊環境。在資訊基礎建設完成後，則可逐步往個人化的策略發展，鼓勵行政人員、教師、學生及家長之間相互溝通對話，以拓展高層次組織知識學習。

(三) 知識管理的流程

1.組織知識的獲取

知識的獲取是指經由組織的學習活動、自身經驗及對他人經驗的探究等 (Huber, 1991)，通常組織知識的獲取來源可分為組織內部及組織外部。一個組織具有偏好學習組織內部或外部知識的現象，若是偏向組織內部的知識，組織則是藉由本身的經驗來學習，包括透過原創性的學

第二章 文獻探討

習、實驗、自我評價、組織改造、人員隨興學習及精心設計的研發計畫等方式來獲取知識。若從組織學習的類型來看，則屬「實驗型」及「能力取得型」的學習。反之，若是偏向學習組織外部的知識，則是透過吸取外界的經驗，包括向他人學習成功的經驗、移植與羅致人才及探究與蒐尋活動等。從組織學習的類型來看，則屬「標竿學習型」及「持續改善型」的學習，兩種知識獲取方式各有其優劣，組織可根據自身的脈絡加以選擇（伍忠賢、王建彬，2001；劉復苓譯，2001；DiBella & Nevis, 1998；Huber, 1991）。

另外，在組織知識獲取的過程中，組織要如何才能增進知識獲取的效能，學者（劉復苓譯，2001；Garvin, 2000）有以下的建議：

- (1) **鼓勵及支持學習的氣氛**：學習本身即是一種文化形成的歷程，會決定學習的內容與方式，故營造開放的學習文化，將有助於組織學習能力的提昇。
- (2) **創造學習的機會**：學習的機會可在工作場所，也可在教育部門，更可延伸至組織外部。組織應建立廣大的學習資源、容納多元的觀點及樂於接受非預期的發現，以促進成員多元的學習。
- (3) **善用資訊科技**：組織可建置相關的學習系統，在組織學習獲取知識的過程中，科技扮演著加速學習的媒介及催化的角色。

2.組織知識的分享

Botkin 曾說：「知識最特別的一點就是越多人分享，它的力量就越大」（李靜瑤、朱璞瑄譯，2000：31），想要讓知識形成一股力量，就須藉由組織知識的擴散機制加以發揮。組織知識分享的管道，可分為正式與非正式管道，前者是指在決策的過程中，若有不錯的想法及見解，即被提出來與他人分享及採用；後者則大多是指在偶然的情形下，因觀察到行為楷模的表現而加以學習，或指在非正式場合中，團隊成員之間彼此的經驗分享（DiBella & Nevis, 1998）。

在組織知識分享的過程中，重要的關鍵在於如何將個人知識或團隊知識轉化為組織的共享知識，此即需一些方法加以協助（賴志堅，2001）。Nonaka 與 Takeuchi（1995）曾提出以下看法，認為內隱的知識

可透過隱喻、類比、觀念、假設、模仿等方式加以展現，而外顯的知識則可用文字、語言或符號表達。林英峰（2000）也曾指出，組織可用來分享及擴散知識的途徑有文件、電話、傳真、電子郵件、網路、會議、簡報、研討會、教育訓練、專業教練等。而這些分享的機制有一些設計要點，例如要能容納不同部門的專業背景觀點、溝通媒介愈多樣愈好及善用反制學習（unlearn），鼓勵人員拋開舊有定見等（盧偉斯，2001）。在組織知識獲取的此一前提下，即是要讓組織成員願意分享知識，故組織應建制一個開放安全的討論環境，以利於專業知識社群的形成，達成組織知識分享的目標（朱璞瑄譯，2000）。

3.組織知識的記憶

組織記憶是個人經驗的集合體或是組織本身所具有的能力（陳美岑譯，2000），係指在組織中建立知識庫，用以儲存組織所累積的方法、知識及其他知識資產（吳明烈，2001）。而在連結個人學習及組織學習的過程中，組織記憶扮演著重要的角色，可協助將個人的心智模式成功地轉換成共享的心智模式（Huber, 1991；Kim, 1993）。此外，組織記憶的建立可以累積及擴充組織的知識，以確保組織成員離去之後，知識不會流失，亦可使新進人員有效地找到工作所需的專業知識（吳明烈，2002）。通常，組織記憶存在於個人、同事間的人際關係、經驗及轉換過程、組織文化、角色行為模式與回應環境習性、內部資料庫、工作場地或自然環境、組織的服務與產品及外部紀錄（Cross & Baird, 2002；Walsh & Ungson, 1991：63-67），那要如何針對這些組織知識進行儲存的工作？首先，在動態的過程方面，洪順慶認為可採以下的作法（引自彭若青，2000）：

- (1) **運用種子教師**：當組織引進新的管理制度或知識時，應由熟悉的人擔任種子教師，教導組織中其他的成員，將整個團隊帶動起來。
- (2) **知識是公共財**：在組織中推動知識是公共財的觀念，讓成員體認分享知識不僅不會使知識減少，反而可創造出更多的知識，促使個人成長。
- (3) **誠懇謙虛學習**：身懷技藝的人，由於他的知識都是心血及經驗的累積，只願意傳授給有心學習的人，所以激勵組織成員虛心求教的精神，也是重要的關鍵。

另外，在靜態的學習方面，Cross 與 Baird (2002) 提供一個組織學習活動的紀錄方法，可增進組織記憶，其記錄的相關規準如下：

- (1) **活動的目的**：在紀錄學習活動前，應先列出此次學習活動的目的，以便瞭解學習活動的結果是否達成預定的目的。
- (2) **活動的內容**：在紀錄學習活動的過程中，應盡可能詳細地描述及評析整個活動過程所發生的事情，並同時思考「為什麼會」或「為什麼不會」發生這些事情。
- (3) **活動的結果**：將在學習活動的過程中，學到哪些東西加以整理，並分析哪些是參與學習活動前所不知道的東西。另外，也必須思考若是別人來參與相同的學習活動，你會給他什麼建議。而根據這次的學習經驗，你現在應該做什麼。
- (4) **結果的分享**：將活動學習的結果紀錄之後，應思考在組織之中，哪些人是需要知道這些東西的，以及我們要如何告訴他們。
- (5) **結果的應用**：在活動學習結束後，除將學習的過程將加以紀錄外，應思考如何將這些所學的東西應用於組織之中，以提昇整個組織成效。

由上可知，組織記憶可協助組織將個人的知識轉化為組織知識，也可讓組織知識快速地轉化為個人的知識。故在知識管理的過程中，組織應建置一套知識的儲存及記憶系統，以使組織的學習更有效率。

4.組織知識的應用創新

組織學習的最終目的，在將所學的知識加以應用與創新。在知識管理的應用階段，主要的任務在賦予知識意義、建立組織共享的瞭解和應用知識的過程所發揮的效能(賴志堅, 2001)。組織知識在被獲取之後，應用的情形可分為單圈學習及雙圈學習，單圈學習是成員依照原有的知識加以使用，並不對其作大幅度的改變；而雙圈學習則是在既有的知識基礎上，加以改進及創新，使組織知識可以更有效地解決問題(Argyris & Schon, 1978)。目前組織為因應外部日益競爭的環境，對於雙圈學習所重視的創新精神日益受到組織的重視，故對知識創新的過程分析，將有助提昇組織學習的能力。Nonaka 與 Takeuchi (1995) 就曾以圖 2-6 加

以說明知識創新的模式：

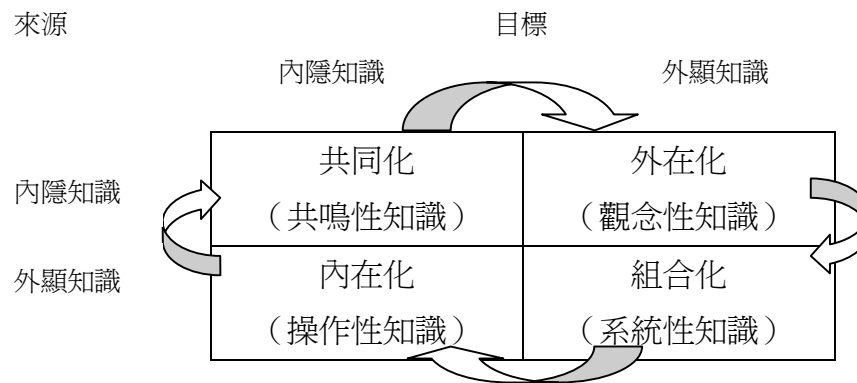


圖 2-6 知識創新的模式

資料來源：*Knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (p. 62), by I. Nonaka & H. Takeuchi, 1995, New York: Oxford University Press.

知識創新係指將內隱知識轉換為外顯知識的過程，根據圖 2-6 可將它分為四個模式 (Nonaka & Takeuchi, 1995 : 56-61)：第一種稱為「共同化」，這是一種不透過語言或文字形式來進行學習的方式，而是藉由共同活動來體驗相同的經驗。例如傳統的師徒制就是經由模仿與練習的過程來進行學習；第二種稱為「外在化」，即是將提供者的內隱知識透過類比、概念、假設、隱喻和模型等方式加以呈現出來，使內隱的知識能夠外顯化，不過此種表達經常是不確切的；第三種稱為「內在化」，它是將提供者的外顯知識內化為個人的內隱知識。此一歷程透過對話、故事或操作手冊等方式來拓寬、延伸與重構組織成員的內隱知識；第四種稱為「組合化」，是將觀念加以系統化的歷程。它是從組織內外蒐集與組合外顯的知識，並將新的外顯知識傳遞給組織成員，且在組織內加工外顯知識，包括對外顯知識的區別、補充、組合和分類，使其運用更加便利。例如，透過電腦網路進行知識的溝通，此一過程利於外顯知識的傳播，再加上電子檔案易於修改、重組，故更易於產生新的知識。

三、學習歷史

組織進行學習有多種策略，目前在國內推動學習型組織最常使用的策略即是 Senge 的五項修練，但是《第五項修練－學習型組織的藝術與實務》一書的內容並非教育實務界的人所容易理解，在推動組織學習的過程，常無法體會該學習策略的深層意義及具體實施的方式（魏惠娟，2002b）。因此，除五項修練之外，提供組織其他的學習策略是有其必要性。近年國外也開始推展「學習歷史」的組織學習方法（Kleiner & Roth, 2000），其相關內容說明如下：

學習歷史是一種組織學習的方法，在目的上主要是將組織的成功及失敗經驗分享給所有的組織成員，使組織能複製成功的經驗，並且節省學習時間或避免重犯相同錯誤；在方法上主要是透過訪談、觀察及文件分析的方式蒐集組織各層面的經驗與觀點；在文件撰寫上，則是透過組織成員所認為的顯著結果¹⁹來作為撰寫的起點，並以匿名的方式呈現參與者的原始資料；在文件分享上，學習歷史文件完成後需透過傳佈的方式，讓每一位成員閱讀，並且透過討論會的形式讓組織的成員進行思考，以便從這些改善的活動中得到啓示（張瓊嬌，1998；廖月娟、陳琇玲、李芳齡譯，2001；Kleiner & Roth, 2000；Roth & Kleiner, n. d.、2000）。

學習歷史經過麻省理工學院的組織學習中心 Roth 與 Kleiner 的研究與發展之後，確立出一套可供組織具體實施的步驟，其步驟說明如圖 2-7（廖月娟、陳琇玲、李芳齡譯，2001：227-229；Roth & Kleiner, n. d.）：

¹⁹「顯著結果」對於學習歷史的有效性具有三個特徵：第一，組織成員認為它是重要的，而且它可以說明什麼事情發生、可以被拿來當成活動課程的範本，或者，它需要更進一步地說明；第二，在任何地方、任何時間點上的任何人，都可以證明這個顯著結果；第三，它是可被量化（Roth, 2000）。同時，「顯著結果」通常也會被拿來當成訪談對話內容的起始點（Roth & Kleiner, 2000）。

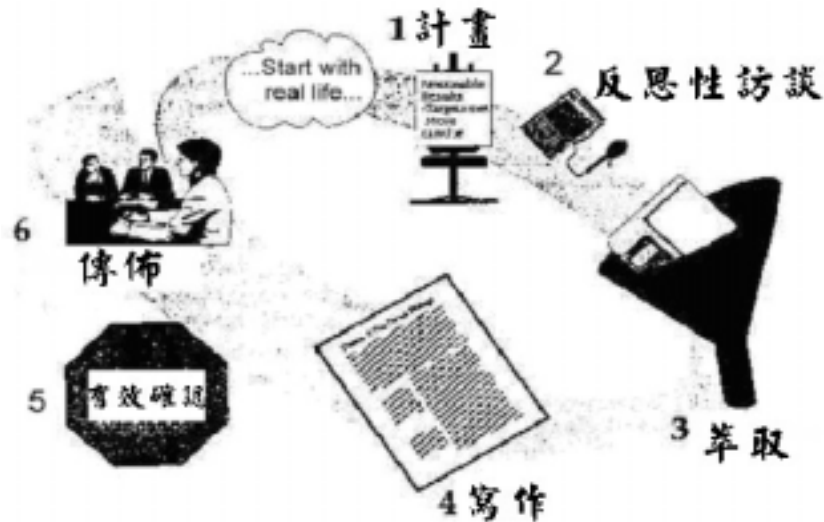


圖 2-7 學習歷史過程

資料來源：Car launch: *The human side of managing change*(p. 228), by G. Roth & A. Kleiner, 2000, New York: Oxford University Press.

(一) 計畫 (planning): 決定範圍界限

在學習歷史的組織學習策略上，實施的第一步驟就是透過外部組織學習的諮詢團隊、組織內部的領導團隊及支持團體一起先將組織成員所想要找尋的「組織經驗」的範圍描繪出來，並將他們認為在組織中已受到關注的具體成果予以詳細說明（Roth、Kleiner 稱之為「顯著結果」），其包括在計畫過程中，組織成員所發展出來的評估計畫及處理方式等。在此一階段，也牽涉到如何去充實內部的學習歷史家 (learning historian) 及建立探詢特別問題的主要觀眾的範圍。

(二) 反思性訪談 (reflective interviews): 訪談與資料蒐集

第二個步驟是透過組織內部及外部的學習歷史家以反思性的訪談方式去蒐集組織內部各個層面的觀點。由於在訪談的過程會牽涉到訪員的訪談技巧，特別是針對在工作及時間上從未有機會去深入思考的受訪者而言，訪員如何透過反思性的訪談，促使這些組織成員能深入思考是相當重要的。簡而言之，反思性對話技巧的建立是學習歷史的目的之一。另外，此一階段除訪談研究外，也同時包括觀察及文件檢視等研究

形式。

(三) 萃取 (distillation): 建立關鍵主題及情節

第三個步驟主要的工作是由內部與外部的組織學習專家從前一階段透過訪談、觀察、田野筆記及文件蒐集等方式，所獲得未經加工的素材之中，挑選出有意義的主題，並且平衡研究使命（保持紮根資料的精神）、神話導向（貼近故事的真心）及實用導向（引發讀者的閱讀興趣）的方式來述說故事。

(四) 寫作 (writing): 一個轉變的對象產品

第四個步驟主要目的是將學習歷史的文件產出，在寫作的形式上是以共同說故事 (jointly told tale) 的民族誌觀念為基礎，參與者與學習歷史家一起述說故事，吸收參與者的經驗、熱情及學習歷史家的寬廣觀點、客觀的訓練。另外，由於每一個論述故事都必須被縮減，並且需兼顧簡潔、直接的優點，又要能符合效度、代表性及吸引觀眾的注意，因此撰寫者需有極大的功力。

(五) 有效確認 (validation): 反思回饋

第五個步驟是指在學習歷史草稿文件被創作之後（但還未被其他人閱讀前），必須先經過組織內部相關人士的檢核，以瞭解他們是否同意這些內容被引用，或者需要再作改變。此外，學習歷史文件裡的內文引用採匿名的方現呈現，並且從受訪者重新檢視他們過去接受訪談時的陳述，也可以建立另一種層次的觀點。另外，學習歷史家也會邀請關鍵的參與者（通常是已被訪談過的人）及組織的其他部分成員共同組成一個工作討論會，以進行學習歷史文件內容的討論。

(六) 傳佈 (dissemination): 應用與轉型學習

學習歷史文件產出後，並不是如一般的專案活動結束之後，即將文件歸檔並束之高閣，而是要繼續透過宣傳及討論的方式促使組織的成員

進行下述問題的思考：組織從這些改善的活動中學習到什麼？我們要如何去評估它是否成功？以使其對組織未來的改善活動產生啓示，並能增進組織成員的能力。

由於學習歷史重視組織知識的儲存與分享，對學習歷史的文件特別重視，以下將學習歷史文件的撰寫格式以圖 2-8 加以說明：

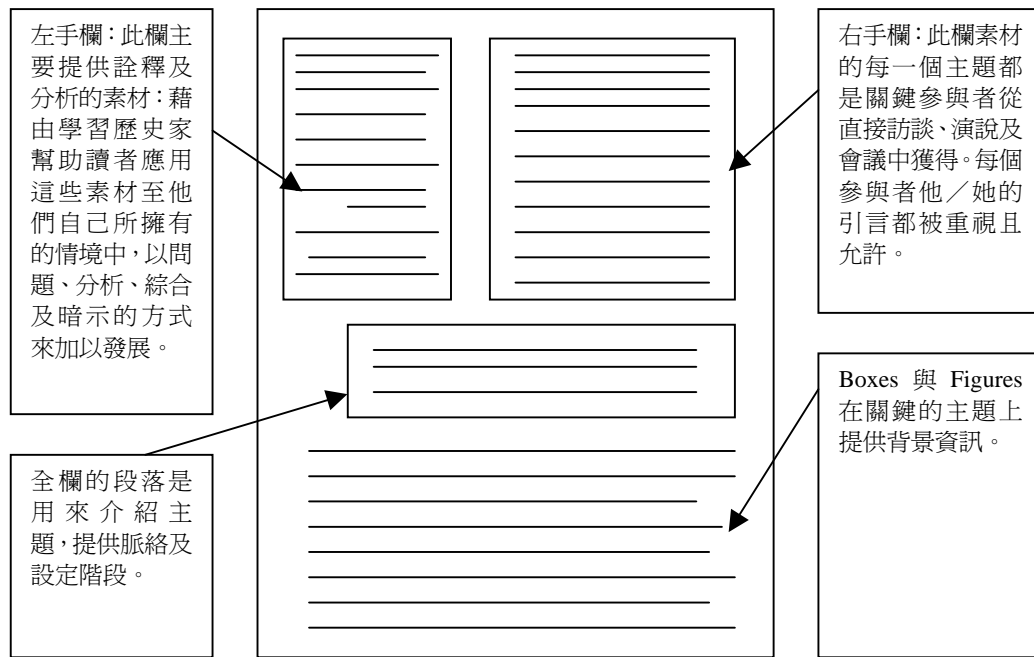


圖 2-8 學習歷史格式

資料來源：*Car launch: The human side of managing change* (p.5), by G. Roth & A. Kleiner, 2000, New York: Oxford University.

- (一) **右手欄：**學習歷史家經過訪談之後，在撰寫學習歷史文件時，引用受訪者的訪談內容時，需以匿名的方式呈現，並在書寫完成後，與受訪者再進行一次檢核，然後才可拿其他人閱讀。另外，在撰寫時需針對內容加篩選，以提高故事的戲劇性。
- (二) **左手欄：**主要是由學習歷史家針對右手欄所發生的故事提出評論及深入的看法，目的在使讀者閱讀右手欄時更有效率，並且引起組織成員進行更深入的討論。

- (三) **全 欄**：主要敘寫事件的背景脈絡，而且必須根據大家都沒有異議的成果及事實來寫，如此才能讓讀者相信下面所寫的故事是值得他們加以閱讀的。

學習歷史此種組織學習策略，目前於國內無論是企業界或是教育領域仍未普遍推行，相關研究及推動實例極少（唐鵬程，2001；廖國勛，1999）。未來學校若要推動組織學習，可運用此一學習策略，以瞭解它的可行性與成效性。

第二節 組織學習與推動九年一貫課程之關係

九年一貫課程政策為歷年來課程改革幅度最大的一次（林信榕，2001；林殿傑、張素貞、林文展，2002；教育部，2000），主要在回應民國八十五年行政院教改會完成的《教育改革總諮議報告書》。教育部根據報告書的建議規劃「國民中小學九年一貫課程」，強調「課程統整」、「學校本位課程」、「具備基本能力」及「重視績效責任」等改革理念（張明輝，2002；陳伯璋，1999，2001b），這些課程改革理念相對於以往，對學校及教師的衝擊都是相當巨大的。例如課程統整、學校本位課程的發展，需要教師擁有課程設計、自編教材及課程發展的專業知能。然受到過去教育政策的影響，教師養成了依賴國編或民編教科書的習慣，要教師馬上發揮這些專業能力，抗拒聲浪在所難免；另外，在重視績效責任上，政府為對教育品質、學校本位課程有所掌控，以維持國家競爭力，要求學校需於開學前後將課程總體計畫及自編教材送交政府審查，造成學校極大的壓力。

仔細思索，課程改革的終極目標在提供學生良好的學習環境、提昇其學習成就及發展學校組織與成員個人的改革能力。倘若學校能善用課程改革的機會來推動組織成員的學習，將有利於學習文化的形成（Fullan, 1989：145-147）。故學校致力於組織學習將是因應此次九年一貫課程改革的可行策略。細究其理，說明如下：第一、組織學習是以組織的情境脈絡為基礎，顧及組織目標及成員需求，與學校本位課程的精神相符；

第二、組織學習具有行動研究的精神，教師面對教育現場的問題時，可具有反思、探詢及解決問題的能力，進而提昇教師的專業知能；第三、組織學習強調的是集體式的學習，可形塑教師之間知識的分享、協同教學及合作學習的習慣，並且促使學習內化為學校的組織文化，促使教師不斷地專業成長，進而達成九年一貫課程所要求的教育目標。

基於上述理由，本節文獻首先擬就九年一貫課程的緣起加以論述，次就九年一貫課程呈現組織學習的特性加以分析，最後根據學者及相關研究的意見，歸納出有助於國民小學推動九年一貫課程組織學習的相關策略。

壹、九年一貫課程的緣起

九年一貫課程的實施是有其時代背景，主要受國內政治、經濟及社會環境變遷、國際教育改革趨勢、民間教改團體的壓力及相關法令修訂的影響，以下分述之：

一、政治、經濟及社會因素的影響

民國七十六年台灣解除戒嚴之後，政治開始走向民主化，然教育領域長期受到威權政治的影響，充斥著制式化的色彩。在各項教育政策或措施上皆採全國一制性的規定（例如課程標準、教科書版本、組織編制、上課節數等），以利於完全掌控教育，灌輸執政者的意識型態，促使教育失去應有的本質。但隨著民主思潮吹向校園，學校教育也開始強調民主化、本土化及自主化（周淑卿，1996；黃秀穎，2001）。再加上近年台灣在經濟上快速發展，物質生活獲得豐足後，自然會對與精神生活相關的教育有所要求，人民已不能滿足於過去傳統的教育機會與品質，開始要求廣設高中大學、提昇教育品質（吳靖國，1995；薛曉華，1995）。另外，在社會演變上，由於台灣已由傳統勞力密集的農業、工業社會走向高科技的資訊產業，處處講求快速、競爭與創新。此一社會型態的轉變，促使傳統背誦式的知識教學已無法因應知識半衰期縮短的現象。因此，與知識教學實質相關的課程與教學問題，開始受到大家的關注（周淑卿，1996）。九年一貫課程即在此一政治、經濟及社會環境脈絡下，

第二章 文獻探討

開始針對課程內容、教學模式、行政措施等加以革新，以符應時代的精神與需求。

二、國際教育改革趨勢的影響

一九九〇年代是世界主要國家教改繁興的年代，美、英、澳、日、香港等，洽都在近十年之中進行課程革新，而其革新的共同原因不外是全球化及知識經濟時代的來臨，造成傳統的學科知識形式無法因應外部快速變遷的環境，於是「能力導向」的教育被加以提倡。若從各國課程改革的內容來看，似有一致的現象，例如培養學生的基本能力、強調學生的個別差異、提倡學校發展本位課程、採行統整合科的教學、著重連貫的課程規劃、培養學生的外語能力、開放教科書的編輯、重視家長及社區人士的意見及要求學校的績效責任等（沈珊珊，2000；洪詠善，2000；湯堯譯，2002；葉芷嫻，2001）。

細看九年一貫課程改革的內容，與上述各國教育改革的趨勢也有雷同之處，九年一貫課程也強調培養學生的十大基本能力、提倡學校本位課程、重視課程的統整及連貫、提早接受英語教育、開放民間教科書、重視家長及社區人士的意見、及強調學校的績效責任等（教育部，2000），可見我國九年一貫課程改革趨勢未與先進國家脫勾，其目的在增進國家競爭力，並與其他先進國家能並駕齊驅。

三、民間教改團體壓力的影響

受政治民主化及社會多元化的影響，民國七十七年報禁解除，人民真正擁有言論的自由，於是教育民主運動開始萌芽，民間開始成立教育改革團體²⁰，對教育相關問題發表意見（林新發，2001；陳碧祥，1999），而這些民間教育改革團體更於民國八十三年組成「四一〇教育改革聯盟」走上街頭，向政府提出四大訴求：（一）實施小班小校；（二）訂定教育基本法；（三）廣設高中大學；（四）提昇教育品質（吳靖國，1995）。

²⁰ 包括教育人權促進會、人本教育促進會、人本教育基金會、主婦聯盟教育委員會、大學教育改革促進會、振鐸學會、台灣教授協會、台灣教師聯盟、四一〇教改聯盟、全國教師會等。

行政院為對民間教改的訴求有所回應，乃於民國八十三年九月二十一日成立「行政院教育改革審議委員會」，經過二年廣納各方意見後，完成《教育改革總諮議報告書》，揭櫫教育改革的五大方向：(一)教育鬆綁；(二)帶好每位學生；(三)暢通升學管道；(四)提升教育品質；(五)建立終身學習社會。另外，在課程革新方面也提出以下重要的建議：(一)建立具有學校特色的「學校本位課程」，落實教師共同經營課程的理念；(二)增加活動及空白課程；(三)課程設計建立「統整、通識」原則，重視求知的過程；(四)教科書開放為審定本；(五)政府應結合民間力量，共同研究發展課程與教材，注重師資的培育與進修，並給予學校必要的行政支援；(六)建立評鑑制度，使課程有持續改革的機制；(七)建立國家教育研究院，進行長期的課程發展研究（行政院教育改革審議委員會，1996）。教育部根據上述相關建議於民國八十七年九月三日公佈《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（林奕瑩，2002；林殿傑，1999），並於民國九十學年度正式實施國民中小學九年一貫課程，預期於四年內完全實施於中小學各年級（教育部，2000）。綜上所言，九年一貫課程的推動是為符應社會需求，回應民間教改及《教育改革總諮議報告書》的建議。

四、相關教育法令增修訂的影響

在與推動九年一貫課程相關的法令方面，主要包括《教育基本法》、《教師法》、《國民教育法》及《國民教育法施行細則》等（林鏡湖，2002；高淑芬，2001），以下分別說明各法令對推動九年一貫課程改革的影響。

（一）《教育基本法》

關於《教育基本法》對九年一貫課程理念的影響，可從學者（吳清山，2000；林鏡湖，2002；教育部，2000）的相關意見中得知：第一，在教育主體方面，《教育基本法》是以人民作為教育的主體，九年一貫課程也提倡在課程與教學的實施上，應以「學生」為中心；第二，在教育目的的方面，《教育基本法》強調培養具國家及國際視野的現代化國民，九年一貫課程的內涵中亦有培養鄉土及國際意識的國民等相關的教育目標；第三，在教育責任方面，《教育基本法》明訂國家、教育機構、

第二章 文獻探討

教師、父母皆有為學生實現教育目的之責任，九年一貫課程亦規劃教師、家長、社區人士共同參與學校的經營，以增進學生的學習成效；第四，在教育方式方面，《教育基本法》彰顯因材施教的理念，九年一貫課程倡導學校本位課程，因應各地學生不同的需求。第五，在教育作為方面，《教育基本法》倡導教育機會的實質平等、教育經費保障、確保教育中立、鼓勵私人興學與公辦民營、教育人員工作保障、教師專業自主尊重、家長選擇子女教育方式、家長參與教育事務、學校配合社區發展需要、規劃小班小校、建立現代化教育制度、注重整體教育與終身教育、教育實驗研究與評鑑、辦理學力鑑定、師生公平救濟管道等，其中九年一貫課程的相關措施與理念亦受其影響，例如：教師專業自主尊重、家長參與學校事務、學校配合社區發展需要、小班小校精神、教育實驗及研究、評鑑等作為。

（二）《教師法》

在《教師法》方面，規定教師具有進修與研究的權利與義務，對於教師進行九年一貫課程的組織學習，可有一定程度的規範。另外，《教師法》亦規定教師評審委員會的運作，需由行政人員、教師、家長共同參與，且教師名額不得少於總數的一半，由此可知，教師的專業自主權逐漸受到重視。而在九年一貫課程的規定中，也看到教師專業自主性的彰顯，例如學校可根據自身特色，由教師自行發展學校本位的課程。另外，課程發展委員會的設立，也使教師具有參與課程決定的機會。故《教師法》中所強化的專業自主精神，亦延續至九年一貫課程的政策之中。

（三）《國民教育法》及其施行細則

從《國民教育法》及其施行細則的增修訂條文中，發現部分的教育決定權已有從中央轉移至地方及學校的現象。例如，教科書選用權下放至學校、實驗教育的開放、學校得聘請兼任教師等。在九年一貫課程的實施上，強調採行學校本位管理的概念，學校可根據組織願景、社區特色及學生的需求發展學校本位課程，並視實際需要聘任具備鄉土語言專長的兼任教師。所以，《國民教育法》及其施行細則的增修訂給予了九年一貫課程許多彈性自主的發展空間。

綜上所述，相關教育法令對九年一貫課程的推動極具影響，其中最顯明的即是學校權力生態產生了重整的現象。事實上，九年一貫課程的改革即是一種組織權力再分配的展現，企圖將過去權力控制的生態轉化為權力分享的環境，使學校組織從封閉系統導向開放系統，進而讓學校更有彈性與能力因應外部環境的變遷（吳明清，1997；許籐繼，2001）。

職此之故，此次九年一貫課程改革的推動是為因應國際間日益激烈的競爭及回應國人對教改的要求，是有其脈絡源由，而非隨想即作的教改政策。但是，此一課程改革政策所涉及的層面，不僅侷限於課程與教學，還包括學校的組織文化、結構及教師專業成長等問題，所產生的變動是相當巨大的，故難免會使學校不知所措。而政府及學校在推動九年一貫課程時，必須有相關完善的配套措施，並協助學校行政人員、教師與家長瞭解國家推動課程改革的原因，以及改革之後學生能獲得哪些益處，以爭取他們的認同，進而願意積極參與課程改革的組織學習活動。

貳、九年一貫課程的特色

從教育部（2000）的政策內容、學者及實務教師（李俊湖，無日期；陳伯璋，1999，2001；陳伯璋、許添明，2002；游家政，2002；蕭福生，2001）的看法可知，學校本位課程、課程統整、協同教學及基本能力指標等是此次課程改革所彰顯的特色。以下從「組織學習」的觀點切入，分述九年一貫課程的特色：

一、學校本位課程

在九年一貫課程的改革理念中，學校本位的概念已是教師專業發展的核心精神，而學校本位課程的發展更是核心關鍵（鍾靜，2000）。主要原因在於學校本位課程的發展是學校推動組織學習及教師專業成長的動力來源（陳伯璋、許添明，2002；張嘉育，1998；簡良平，2001；顧瑜君，2002；Eggleston, 1979）。過去教師只被賦予執行校外所規劃的課程，導致專業知能退化。若教師能藉由研究、發展與設計學校本位課程的機會，強化應有的專業知能，對於專業形象的提昇將有極大的助益

第二章 文獻探討

(陳伯璋，1999，2001b)。

關於學校本位課程的發展，目前最大的挑戰在於它牽動了整個學校文化生態的重整。從另一角度來看，學校如能利用此一時刻重塑組織的文化，推動組織即學習的隱喻，營造學習的環境，提供教師進修的機會，協助家長及社區人士瞭解學校課程與教學的規畫，促使學校成爲一個學習型的組織型態（甄曉蘭，2000b）。

至於如何透過推動學校成爲學習型組織的歷程來發展學校本位課程，顧瑜君（2002：240-241）與蕭福生（2002）認爲，兩者發展的歷程極爲相似，強調組織願景的建立，透過團隊進行學習，加上改善心智模式具有後設反省的概念，與教師行動研究的精神相符，故學校可採推動學習型組織的方式來發展學校本位的課程。另外，邱惜玄（2001）從學校本位的立場加以說明，認爲學校所需的不只是教師個人的專業成長而已，而是學校必須成爲一個學習型的組織，原因在於不同課程之間的統整、不同年級課程的銜接、教師間不同專長的互補等，都需要個人與團隊的整體成長。簡良平（2001）則是提出學校本位課程的發展，實際上也是組織再造的過程，學校如能以學習型組織方向改造，將最能促進教師專業能力的提昇，真正做到教師彰權益能（teacher empowerment）。而陳麗莉（2001：36-37）更指出學校本位課程可發展學生潛能、增進教師專業知能、促進團隊合作氣氛、縮短課程發展與實施間的差距、符合學校社區的需求、提升學校教育品質、立即回應社會脈動，故可作爲組織學習的主題內容。綜上所述，若學校本位課程的發展能與學習型組織的推展相互呼應，其效果必可相得益彰。

二、課程統整

課程統整是九年一貫課程所強調的精神之一，目的在改變過去與生活經驗切割不連貫的知識組織形式。希望藉由課程統整的方式，促使學生產生完整有意義的能力學習，而非與生活經驗斷裂的記憶背誦學習。目前各校在實施九年一貫課程，因課程的組織結構由分科轉向領域的形式，在課程實際落實時，統整的概念更會呈現在教材、教師及學生身上。在教材的組織上會以議題、經驗爲中心，融入各學科的知識。而教師無

論是自行設計課程或使用教科書，在其知覺的過程會將自己、學生、學校及社區的經驗融入其中，使課程更符合學生的實際生活經驗。學生在學習這些課程時，會自行將自己與知識、內在自我及外部世界相互連結，進而產生有意義的學習（黃譯瑩，2003）。另外，學校在發展本位課程時，是以學校及社區的特色為課程的核心，呈顯的是經驗或議題的課程，課程統整的概念一定會使用其中。

課程採取統整的形式後，教師之間的教學關係也會發生改變。過去一個人就可單獨完成一個科目或一個單元的教學，現行的課程組織形式，教師無法個人在短時間內完成全部的課程設計或教學準備，此時協同合作的情形就會出現（吳明清、陳伯璋，2002）。教師可在課程設計階段就各自專長相互討論，在教學階段相互合作採多重形式的教學方式，一方面學習彼此的知能與經驗，另一方面也可發揮自己的專長。因之，統整的課程組織形式，不僅使學生的學習內容改變，教師之間的教與學的關係也從單兵作戰轉變為團隊合作的形式。

三、協同教學

九年一貫課程綱要強調以「活潑、合科統整」與「協同教學」為其特色，故協同教學是其重要的教學型態（教育部，2000）。所謂的協同教學是指由不同專長的教師所組成的教學群，共同合作研擬教學計畫，並於實際的教學時，按教師的學科專長及熟悉的教學方法去發揮教師的專長，彼此分工，完成教學活動（吳清山、林天祐，1999；林進材，1999；黃政傑，1999）。而此一教學型態強調團隊合作與分工協調、教學內容與方式的彈性化與多元化、教學時間與空間的多樣性調整及賦予教師更多專業的自主權（陳伯璋，2001b：155-156）。另外，此一教學型態也打破過去傳統教師個人班級王國的教學方式及單兵作戰的思維模式（林進材，1999；蕭福生，2002），有助於教師間的合作關係、教學專業社群的組成及促進專業文化的形成（吳清山、林天祐，1999；張清濱，1999）。在協同的過程之中，必須透過互相合作與團隊學習，教師彼此間的互動與情誼逐漸發展成彼此的關懷，並在教學專業上相互激勵及彼此分享，最後自然形成一個學習型的教學團隊（張德銳、張惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生，2002）。而歐用生（1999）更認為協同

第二章 文獻探討

教學讓教師與教師、教師與學生、及學生與學生有彼此相互觀摩學習合作機會，讓成員不斷自我反省、自我超越，發揮團隊學習的效果，塑造共同願景，成爲一個學習型的學校。

爲推動九年一貫課程「協同教學」的組織學習活動，學校必須要有以下行政措施的協助與配合，方能有效促成「協同合作」的文化。首先是「專業對話時間」及「教學時間」的安排，目前各校爲因應政策的需求，成立各種委員會（如課程發展委員會、各學習領域課程小組）及教學群（或班群）。目的在促進教師之間進行教育專業上的對話，但這也需要學校排課的協助，教師才能有共同的時間進行協同教學的課程內容及教學方式的討論（周淑卿，2002；錢清泓，2001）；在「教學時間」方面，協同教學具有不同的教學型態及教學方法，上課時數及節數應給予彈性地安排的空間，以利於協同教學的進行。第二是需要學校空間及教學資源的配合，協同教學的方式強調多樣化，教室的大小、空間的安排及多樣的教學資源均需特別規劃及提供，才能滿足教師進行協同教學的需要（陳伯璋，2001b）。

目前國民小學已有許多的學校⁹在推動九年一貫課程時，採用協同教學的策略來進行組織的團隊學習，以促進教師的專業成長。唯在推動上，受到學校空間及時間的限制、教學資源的缺乏、行政人員、教師及家長的心態及學生相關因素的影響，仍有許多需要克服的地方，亟需政府、學校提出相關配套方能達成「協同教學」合作文化的生成（吳文賢，2002；鄭博真，2002；蕭福生，2001）。

四、基本能力指標

基本能力係根據未來生活需求及社會變遷所做的評估，具有相當的理想色彩，與過去的教育目標相比，較爲具體明確（陳伯璋，2001a）。事實上，對於基本能力的強調，並非是要擺脫或拋棄知識，而是希望藉

²¹ 研究者閱讀相關書籍，教育部（2001a）之《國小組學校經營研發輔導手冊（5）協同教學模式實例》；張德銳等（2002）之《協同教學－理論與實務》發現目前已有許多學校在實施九年一貫課程時，採協同教學的方式。例如台北市的健康國小、吳興國小、市立實小；高雄市的華山國小；台北縣的東山國小等。

由能力取向來結合七大學習領域的內涵，透過知識內容的學習，超越學科的界限，培養學生擁有真實生活的能力（余霖，2000）。

在培養基本能力的前提下，各學習領域必須將十大基本能力轉化為各領域的能力指標，作為各領域各學習階段的課程目標。除此之外，這些能力指標也可作為教師課程設計的依據、學習成效的評估、教科書選用的標準，甚至可以此發展為學力測驗，或是作為評估學校績效責任的尺度（陳伯璋，2001a；黃嘉雄，2002）。現行學校在推動九年一貫課程的過程中，較大的挑戰任務是，教師如何解讀與運用這些能力指標，透過學習單元的精心設計，把學習內容轉化為具有連貫與統整的組合，反應出能力指標，引導學生獲得基本能力。如果教師在此一歷程能藉由團隊研討的方式，彼此檢核課程教材，將較有機會協助學生達成基本能力所訂定的目標（蔡清田，2002b）。

參、組織學習與九年一貫課程推動的關係

組織學習強調系統思考、自我超越、改善心智模式、團隊學習及願景建構等精神（郭進隆譯，1994），學校在實施九年一貫課程的過程中，如能以這些理念及策略來推動，必有助於達成課程改革的目的。以下茲述組織學習與九年一貫課程之關係：

一、系統思考與九年一貫課程的推動

系統思考是以全觀（holistic）的視野來處理問題，透過基模圖的繪製，釐清複雜狀況背後的結構，進而找出問題的高槓桿解（郭進隆譯，1994）。此次九年一貫課程改革的層面涉及課程、教學、評量與行政運作等。在推動的過程中，如果不能以系統思考的方式來處理，往往只會推動一個措施，製造一個問題。例如在強調課程統整的同時，未能兼顧課程連貫，即會造成課程銜接的困難；在課程內容及教學方式改變後，若仍以傳統的紙筆測驗方式來評估學生的學習成效，只會呈現學生學習低落的問題，造成家長及社會大眾的擔憂。故在推動九年一貫課程時，可透過系統基模的思考方式，窺視過去教育問題的沉疴，進而找到問題的根本解。

二、自我超越與九年一貫課程的推動

自我超越的背後顯示著兩項動作，第一個動作是不斷釐清到底什麼對我們是最重要的，因為我們常花太多時間在應付沿路的問題，忘記了為什麼要走這條路，造成最重要的問題，反而無法彰顯；第二個動作是不斷學習如何更清楚的看清目前真實情況（郭進隆譯，1994：221-222）。就學校本身的自我超越而言，在推動九年一貫課程的過程中，必須瞭解學校本身的條件是什麼，進而找出最有利的發展途徑。就教師而言，必須認清在九年一貫課程實施後，過去傳統的教育方法已無法適切地因應時代需求，教師必須透過終身學習的方式，不斷地充實自我，以具備課程統整、協同教學、多元評量、行動研究及資訊科技融入各科教學等專業能力。綜合而言，自我超越帶給學校與教師必須不斷進行專業成長的概念，也唯有教師釐清自己的教育使命，學校才能有源源不絕的組織學習動能。

三、心智模式與九年一貫課程的推動

心智模式是指人的思考模式，它會影響我們認知的方式，如能透過後設的方式瞭解組織、團隊及個人的心智模式，將可找出背後真正影響我們想法的實用理論（郭進隆譯，1994；Argyris & Schön, 1978）。在九年一貫課程推動的過程中，最常遭遇的困難是學校及教師無法跳脫原有的教育模式，對新的課程模式及教學方法產生抗拒，原因即是學校及教師未意識到過去行政運作、教學方法或課程組織結構已無法因應現今快速變遷的時代，所以，一時無法接受這些新的觀念。學校在推動九年一貫課程時，如能挖掘出組織及教師固有的心智模式，並針對這些問題加以論證與澄清，將有助於教師對新課程的接受度。

四、團隊學習與九年一貫課程的推動

從九年一貫課程的相關規定及措施，可看到團隊學習在推動九年一貫課程改革上的重要性（甄曉蘭，2002）。例如在學校層級上，各校必須成立課程發展委員會、學習領域課程小組。另外，學年團隊在九年一

貫課程的影響下，也開始積極地運作，負責學年的課程計畫及橫向的統整工作。在課程發展委員會方面，參與的成員包括行政人員、教師（含學年及領域代表）、家長及社區人士等，透過此一團隊的運作，來規畫學校課程發展的方向與架構、協調及統整各學年、各領域及各處室之業務與學習活動，並審查全校各學年及學習領域的課程計畫；在學習領域課程小組方面，參與成員為該領域專長的教師，主要任務在規畫各學習領域一至六年級的縱向課程連貫與評鑑計畫及進行領域的團隊學習。從這些新的教學專業單位成立與其所擔負的任務，可窺探出任何的個人或單一團隊皆無法完成全部的工作，必須透過組織中的個人、團隊及整體共同的學習，方能達成九年一貫課程的目標。

五、願景建構與九年一貫課程的推動

願景提供組織未來發展的方向，學校必須有願景，前景才能看好，也才充滿希望（吳清山、林天祐，2002）。在九年一貫課程的推動中，要讓全校教師熱情投入課程的改革工作，願景的建構是可行的方法之一。不過，學校願景的建構強調的是全體成員的參與，包括校長、行政人員、教師、學生及社區家長等。不管是由上而下或由下而上的形塑過程，參與和對話是願景能否成為每個人「心願」的關鍵，因為參與代表投入，對話代表主體，每一個主體的投入自然會營造出生命共同體的意象。九年一貫課程實施後，各校皆需於學期初繳交課程總體計畫給上級單位檢核，細看這些計畫皆有著類似的模子，每個學校皆進行學校的情境分析，然後提出行動策略，最後符應學校的願景。有些學校從課程計畫中即可看出這些歷程都是經過長期對話的結果，有些學校則呈現出模仿、抄襲的內容，使得透過學校本位課程的模式來建構與落實學校願景的美意落空。故未來學校如何透過課程發展的機會來進行願景的領導、回顧與省思，將是推動九年一貫課程成敗的關鍵。

肆、推動九年一貫課程的組織學習相關配套措施

近年學校為因應外部環境的變遷，紛紛進行組織革新，細究學校革新的相關策略，主要有三項精神，包括學校本位管理、教師彰權益能及組織學習（潘慧玲，2002a）。在此次九年一貫課程的改革之中，這些革

第二章 文獻探討

新的精神皆被融入其中。以九年一貫課程的學校本位課程來說，學校教師可根據組織的願景及情境脈絡，設計符合學校、社區及學生特性的課程；在教師彰權益能方面，教師以往只是學校政策的執行者，現今學校可成立教師會發揮其專業的影響力。而在九年一貫課程之中，教師的專業自主權更受到重視，倡導教師即行動研究者、課程設計及發展者等；在組織學習方面，學校受到企業界的影響，許多學校紛紛將學習型組織的五項修練運用於學校之中，以期學校能不斷學習、創新及永續發展。以下根據上述的三種革新的精神及相關的研究，提出有助於九年一貫課程推動的組織學習相關配套措施：

一、重組學校組織結構

九年一貫課程的推動其實不僅是課程與教學層面的變革，其強調學校本位的管理，將權力下放至學校，對於教師、家長的思維、價值觀，及校園的組織文化都有極深的影響。傳統的科層體制可能無法完全適用於現行的學校情境之中，而必須加以調整再造（林殿傑、張素貞、林文展，2002；許文勇，2000；彭淑珍，1998；楊龍立，2001）。關於為因應九年一貫課程的實施，學校應如何進行組織結構的再造，此處將它分為兩大面向加以說明（吳明清，2002；李定國，2002；林殿傑、張素貞、林文展，2002；高淑芬，2001；翁慶才，2002；張明輝，2002；歐用生，1999）：

（一）現行行政組織的再造

1. 學校人員的編制方面

由於現行學校人員的編制略顯不足，再加上九年一貫課程的推動，使學校的事務更加繁重，造成行政人員及教師的負擔過重。建議在學校人員的編制上能再增加一些人力，且賦予學校可根據實際的情況，編制兼任人員，以增加用人彈性（許文勇，2000；黃旭鈞，2002a）。另外，因為九年一貫課程的推動，學校需進行學校本位課程發展，如果能有研究教師名額的編制，負責研發、蒐集教材，並策畫同儕進修，解決一般教師的疑問，提供相關諮詢，減輕教師的工作量，將可促使教師擁有更多的時間進行專業的成長（丁志仁，1999；高淑芬，2001）。

2.處室結構的編制方面

九年一貫課程的推動，各處室無法以過去本位主義的心態來處理事務，而是必須採跨處室的團隊方式相互支援，故處室的編制將有調整的空間。政府應賦予學校權力，依各校的事務需求，設置適合的處室及組別，以利於九年一貫課程及組織學習活動的推展（吳清山，2002；林殿傑，2001；高淑芬，2001）。

（二）課程行政組織的運作

根據《九年一貫課程暫行綱要》的實施要點規定，各校必須成立「課程發展委員會」，其下設置「各學習領域課程小組」，而各校課程發展委員會的組成方式則由校務會議決定（教育部，2000）。成立課程發展委員的目的，一方面可打破教師過去獨立作業的形式，鼓勵教師建構專業社群的對話，並以群策群力的運作模式形成支持教師的改革氣氛；另一方面也由於課程發展委員會的成立，影響學校原有的科層組織，使權力趨向扁平化。更重要的是藉由賦予教師越多的責任，使其愈有可能支持九年一貫課程的改革（簡良平，2001：27-28；甄曉蘭、簡良平，2002；Kelly, 1989：135）。

關於課程行政組織方面，如何建構一個良善的組織運作方式，是吾人所關心的。目前根據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》規定各校需成立課程發展委員會²²及各學習領域課程小組²³，其運作方式除法令規章所規定的方式之外，學者也都曾提出相關的運作模式供學校參考。目前各校推動九年一貫課程的狀況不一，有的學校課程發展委員會的運作相當健全並受到重視，有的則僅是橡皮圖章的功能，並不受學校領導人的青睞（李定國，2002；鄭新輝，2000）。因此，釐清下述的相關問題，將有助於九年一貫課程的各學習團隊運作（鍾靜，2002）：第一，

²² 根據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》規定，課程發展委員會設立的功能包括：規劃學校總體課程計畫以發展學校本位課程、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。

²³ 根據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》規定，各學習領域課程小組有以下權責：規劃所屬學習領域課程計畫及自編教材、教學方案等；由各該學習領域之全體教師組成課程小組，依專長進行教學，與進行評量；進行跨領域課程規劃與進行協同教學。

第二章 文獻探討

在校務運作上，要如何去區分行政會議和課程發展委員的決策事項，以及教務處與課程發展委員會的業務要如何區隔；第二，要如何去使「各學習領域課程小組」和「各學年課程小組」產生密切的運作關係，以使課程的縱向及橫向連結良好；第三，不同規模學校的課程發展委員會要如何調整運作；第四，課程發展委員會的推選日期、任期長短，以及哪些成員需連任等，皆會影響委員會的運作與延續的發展。

關於課程發展委員會及各學習領域課程小組的功能及任務，學者（林明地，2000；歐用生，2001；甄曉蘭，2001b；鍾靜，2002）有以下的建議：在課程發展委員會方面，著重於規劃、審查、協調及決策，包括教學實務、課程專業方面的領導與規劃；而各學習領域課程小組則是側重實際的研擬、開發及執行工作。也就是說未來在推動九年一貫課程的組織學習活動時，課程發展委員會及各學習領域小組需各職所司、相互配合，方能達成學校本位課程及進修活動的推展。

二、建立專業領導模式

在民國八十五年行政院教改會對於中小學教育的鬆綁項目中，建議將校長定位為首席教師兼行政主管（教育改革總諮議報告書，1996），從此項建議可知教改會希望藉由校長首席教師的身份，喚醒校長對課程與教學領導的角色及任務（李安明，1999）。此次九年一貫課程的改革，強調「發展學校本位課程、課程統整及教學創新」，過去校長以行政為主的領導模式，可能無法有效因應此次的課程改革。基於此，學者紛紛提出「課程與教學領導」的專業領導模式（吳麗君，2001；高新建，2002；黃旭鈞，2002b；楊斐如，2001；歐曉玟，2001），無非是希望校長在推動九年一貫課程時，能藉由首席教師的角色，發揮課程與教學領導者的功能，深入瞭解新課程的內涵，提供教師必要的協助，改變教師固有的定見，減少其抗拒變遷的阻力（楊振昇，2000：42-43）。

所謂的「課程與教學領導」是指學校組織中，具有課程與教學知能的領導者（如校長、行政人員、課程發展委員會召集人、學年主任、教師等），基於學校的願景，在學校本位課程的發展、多元的教學方法及學生的學習層面上，針對課程設計、課程選擇、課程組織、課程實施、

課程評鑑等發揮領導的功能，並對教師提供教學上的指導、評鑑、管理與支援，同時也營造一個讓教師相互溝通與對話的安全環境，進而達成提昇教師的專業知能及學生的學習成效的目標（李安明，1998；高博銓，2001；單文經、高新建、蔡清田、高博銓譯，2000；黃旭鈞，2001；黃淑苓，2002；魯先華，1994；Duke, 1987；Glatthorn, 1997/2000；Keefe & Jenkins, 1984；Widy & Dimmock, 1993）。目前在推動九年一貫課程，主要的課程與教學領導人是校長（高新建，2002），校長在進行課程與教學領導時有以下的任務（林明地，2000；單文經、高新建、蔡清田、高博銓譯，2000；黃旭鈞，2001；黃政傑，1999；魯先華，1996；蔡秀媛，1998）：引導組織成員建構學校願景與課程目標、提供支持專業對話的安全環境、組織課程發展與協同教學的團隊、視導教師的教學及評鑑學校本位課程，以達成提昇教師專業能力及學生學習成效的目標。

從上述學者的看法中，可知在九年一貫課程推動之後，校長不再僅是一位行政的領導者，更應具備「課程與教學」的領導知能，其責任在營造一個利於課程實施的學校文化環境，鼓勵教師團隊學習、創新教學，並積極投入課程的發展。

三、採行學校本位管理

學校是教育改革的起點，從學校內激發而建立的改革機制是必要的，它對教師專業自主與發展有其重要性，所以學校本位管理是教育改革成敗的關鍵（吳明清，陳伯璋，2002）。學校本位管理在國外已有數十年的經驗，近年在國內會受到如此地重視，原因在於我國過去在教育制度上是採中央集權的方式，在許多教育政策上都是採全國一致性的規定（張弘勳，2002；蔡芸，1997），往往忽略各個縣市或學校原有的特色或條件上的差異，造成許多的教育政策無法實際地落實至每個縣市或學校，於是政府開始針對教育權下放，對教育進行鬆綁（翁福榮，2001）。學校本位管理的制度正是一種可符應教育鬆綁之後所需學校管理制度（陳伯璋，2002），其立論基礎在於希望讓最瞭解及最接近學校教育現場的人作決定，以期能有效地解決學校教育的問題（潘慧玲，2002a）。學校本位管理的特色在於它是一種讓學校人員具有高參與的管理制度，透過將學校管理權下放至學校，讓學校的利害相關人共同參與校務

第二章 文獻探討

的經營及肩負起績效責任，使得學校的決策及措施都可符應學校的需要，以成爲一個高效能的教育組織。其主要的內涵有分權自主、以校爲本、參與分享、及追求卓越的績效（謝文全，2002：6-7）。在推動九年一貫課程的組織學習活動過程，如能將以學校爲本的精神應用於課程的發展及教師的專業進修活動上，將可使組織學習的結果更能符應學校的需求（高義展，2000；翁福榮，2001）。

四、組成專業學習社群

所謂社群（community）是指具有集體意識、共同的價值體系及道德規範，並以此作爲社群成員認同的依據，通常成員對於自己所屬的社群會有強烈的歸屬感及榮辱與共的情懷（吳明清，2002）。而學校是一個強調社會與心理互動的正式組織，具有社群的相關概念，並且學校成員會依組織明確的規則行事，可以建構彼此關懷及重視規範的教育專業社群（McLaughlin, 1993：99）。學校身爲一個專業性的組織，急需學校人員擁有榮辱與共的情懷及努力爲學校發展的使命感（吳明清，2002）。在推動組織學習的過程中，若能重建學校組織社群的觀念，並建立教師之間彼此合作與相互支持的機制，將有助於學校革新的推展（林明地，2001；Stenhouse, 1975）。另外，根據郭木山（2002）的研究，發現教師成立社群是一種志同道合的團體，會藉由平等對話、分享責任及建立情誼的方式，促進成員彼此的學習與成長。目前國內多數的行政人員、教師及家長仍缺乏團體的意識，學校缺乏合作性的文化，導致校園成員的關係疏離。若能藉由推動九年一貫課程的組織學習，營造學校的合作文化，把個別的學習轉爲團隊的學習，將能開拓教師專業成長及改善教師孤立的現象（李俊湖，無日期）。

五、建置知識管理系統

政府目前正積極推動九年一貫課程的教育改革，使得學校都在進行課程設計與發展的學習工作。而在強調學校本位課程發展及課程統整的同時，有越來越多的課程內容需靠教師之間合作學習、協同行動研究、班群教學等才能達成目標（甄曉蘭，2002）。因此，教師之間進行知識的分享、合作、創新都是需要的，知識管理正是可達成此一需要的機制

(吳清山、黃旭鈞, 2002a)。學校在進行知識管理時, 不同的階段皆會同時涉及個人、團隊和組織等三種層面的知識, 在過程之中更涉及了資訊基本設施的建置、人員的學習與文化的塑造、組織結構的調整、組織策略的應用等面向, 故學校在進行知識管理的組織學習, 也將同時是邁向學習型組織之路(吳清山、黃旭鈞, 2002b: 50; Tiwana, 2000)。

關於校園知識管理的應用, 從眾多的文獻(王如哲, 2000; 尤曉鈺, 2001; 吳清山、黃旭鈞, 2000b; 李瑪莉, 2002; 金玉芝, 2002)及目前各校所建置的網站內容都可初步地看到知識管理的雛形, 未來學校如能更進一步地充實相關知識管理系統並鼓勵教師進行個人或團隊的知識分享, 將有助於推展九年一貫課程組織學習活動。

六、進行協同行動研究

行動研究應用於九年一貫課程的組織學習活動上, 被許多學者(許文勇, 2000; 陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000; 秦麗花, 2001; 鍾靜, 2000; 甄曉蘭, 2001a; Elliot, 1992)認為是提昇教師專業的重要策略之一。此次九年一貫課程改革的重點, 其中與教師專業有直接相關的即是「課程統整、教學創新及發展學校本位課程」(教育部, 2000), 這些剛好都是過去教師被壓抑的專業能力。而教師在重新被賦予這些權力後, 自然需要對教師進行專業的再訓練(陳伯璋, 2001a)。行動研究被認為是一個可行的方法, 因為行動研究重視團體成員之間互助與協同的伙伴關係, 且不僅重視實務工作者個人, 更從行動觀點重視團體行動與組織學習(Argyris & Schon, 1978; Argyris, 1990)。也就是說行動研究功能的發揮是在相關人員共同協調與合作之中才能充分展現, 並且在學習型組織機制的運作之下, 才能促進教師的彰權益能, 以使學校革新成為可能(陳伯璋, 2001a: 41)。另外, 由於行動研究涉及許多教師的內在省思及內隱的意識或心路歷程, 透過行動研究的方式將教師內隱的知識(tacit knowledge)外顯化而能與他人分享, 此種學習方式有助於組織知識的傳遞與儲存(陳惠邦, 1998; 甄曉蘭, 2001a)。

關於行動研究如何應用於九年一貫課程的組織學習上, 以下有幾個可行的方向: 第一, 在發展學校本位課程方面, 陳惠邦(無日期)即認

第二章 文獻探討

為學校本位課程賦予學校人員課程的自主權，此需透過共同決定，必會涉及學校的行政運作與人際互動的調整，這些概念也都會顯示在行動研究之中。另外，發展學校本位課程時，需要形塑學校的共同願景，在此一過程即可運用行動研究的方式來進行，透過整個組織成員不斷循環反思的歷程來產生學校的共同願景（許文勇，2000；曾振興，2002；簡良平，2001；饒見維，1999）；第二，在教學創新方面，九年一貫課程強調教學創新的精神，鼓勵教師採用多種的教學方法（曾志朗，2002）。若教師在使用不同的教學方法時，如透過行動研究的方式，可協助其瞭解各種教學方法的優點與限制，並可從學生的反應及學習成果上獲得回饋，所以行動研究運用於教學創新上是有其重要性（吳明清，2002）；第三，在課程統整方面，教師在進行課程的統整與設計時，需瞭解自己或團隊所設計的課程是否適當，唯透過反思及同儕的回饋方能瞭解。而行動研究在此一部分即可提供教師不斷地思索自己或團隊所統整及設計的課程是否符合學生的需要及教育目標（林素卿，2001；廖經華，2001）。一般而言，在採取行動研究時，學者常會建議教師採取合作（協同）行動研究（collaborative action research）的方式，組織研究團隊，因為在此一過程之中，除自己的反思及解決策略外，還可透過其他同儕或學者的輔助，提供教師更多的想法及精神上的支持，如此，才能更有助於教師專業的成長（吳宗立，2002；林生傳，2000；林素卿，2001；吳明清，2002；甄曉蘭，1995）。

關於應用行動研究推動九年一貫課程的組織學習，目前處於倡導階段，原因在於教師對於行動研究的內涵、實施方法並不清楚。學校大多僅只於宣傳、鼓勵階段，尚未形成氣候（洪士雯，2002）。建議相關單位如能給予相關的支援，例如派請學者指導、給予經費支持與發表的舞台等，皆能對教師進行行動研究有正向的協助及鼓勵（甄曉蘭，2001a；蔡清田，2000）。

七、推動校際策略聯盟

學習型組織是目前教育革新的重要推動理念，除學校本身致力於組織內部的學習，各學校之間如能透過合作，各學校組織之間如果能互通有無，將使學習更具加乘的效果（潘慧玲，2002b：463-464）。目前校

際之間的策略聯盟 (alliance strategy) 就是植基於上述理念，藉與理念相近的組織相互合作、結盟，擴大規模或互補長短，使參與策略聯盟的組織，能提昇彼此的能力，並獲得最大的教育效益 (吳清山，林天祐，2001；張明輝，2002)。就國內而言，尤其是高等教育方面，有愈來愈多的學校積極推動策略聯盟進行資源分享及學術交流 (吳清山、黃旭鈞，2002b)。在中小學方面，由於九年一貫課程的推動，需要各方面的資源協助，方能實現組織的願景。各校之間也可開始成立策略聯盟，以發揮互補作用、多元參與、資源整合及建立品質的功能 (張信務，2001)，其聯盟的可能的形式如下 (吳清山、黃旭鈞，2002b；張明輝，2002；黃淑苓，2002；潘慧玲，2002b；鍾靜，2002)：

(一) 與「相近學區」的學校結盟

學區相近的學校，由於彼此距離相近，教師要相互碰面學習的機會較高，易於組成跨校的學習團隊。例如甲校與乙校的語文領域小組相互合作，定期舉辦學習工作坊，相互交換課程發展及教學的經驗。另外，以相近學區的學校結為策略聯盟還有一個優點，如果學校的型態較小，則各種組織學習活動可共同舉行，以節省教育資源。

(二) 與「不同特色」的學校結盟

在推動九年一貫課程中，每個學校的特色不同，某個領域可能甲學校有較佳的表現，另外一個領域則是乙校有較好的表現，如果甲、乙兩校可以結為策略聯盟，即可學習彼此的長處，達到互補的效益。

(三) 以「國中 - 國小」的形式結盟

由於九年一貫課程強調國中與國小的課程要相互連接，如果學區內的中小學可以結為策略聯盟，共同發展社區本位的課程，則國小學生將來進入國中就讀，在學習上將會更容易銜接得上課程。透過策略聯盟的方式，學校可以減少過去在推動九年一貫課程組織學習活動時，在資源或人力上短絀的問題，並且可以透過互補的機制讓聯盟的學校相得益彰。因此，校際策略聯盟是未來推動九年一貫課程組織學習活動時可行

的策略（吳清山、黃旭鈞，2002b；張明輝，2002）。

（四）以「大學 - 中小學」的形式結盟

大學與中小學的合作夥伴關係，具有下述二種關係（潘慧玲，2002b）：第一是資料擷取（data extraction）的關係，中小學的實務工作者在此一關係中僅扮演資訊的提供者；第二則是臨床伙伴（clinical partnership）關係，實務工作者進一步成爲與大學教授一起工作的合作者。教育部（2003）在推展九年一貫課程的第二年，推出課程與教學深耕計畫，其中第二個子計畫即是《專業伙伴攜手合作大學與國民中小學：攜手合作深耕九年一貫課程與教學實施計畫》，計畫中鼓勵大學與中小學相互結盟，以伙伴、合作互惠、長期性及自願原則來進行。在此一關係下，教學現場上的教師可透過與大學教授合作的方式，進行協同行動研究，解決課程設計或教學方法上的問題。而大學教授則可透過實地研究，瞭解教育實務上的相關問題，進而修正或形塑所建構的理論。另外，在資源分享的層面上，由於大學具有豐富的學術資源及眾多的學者專家，如果國中小的學校能與大學成立策略聯盟，中小學在推動九年一貫課程時，遇到教育專業上的困難時，大學即可直接提供資源加以協助，例如開放學校圖書館提供教師借閱相關書籍，派學者專家至學校加以輔導；而中小學則可提供實習的環境，讓大學教育學程或師範院校的師資生能有機會進入實務現場實習，以獲得相關的教育實務經驗。

七、加強社區伙伴關係

《國民教育法》第十條規定：「國民中小學設校務會議，議決校務重大事項，家長會代表是成員之一」，而《國民中小學九年一貫課程綱要》規定課程發展委員會應有家長及社區代表，並且學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關要素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程。從上述的條文內容中可知，家長與社區人士將在九年一貫課程的推動中扮演重要的角色。尤其是在學校本位課程的發展上，代表著某些價值、理念或目標的重新定位，影響的層面可能會牽動社區人士的教育機會與品質（張嘉育，2002：19）。故學校與社區如何建立良好的伙伴關係，瞭解彼此對教育目標的

看法，將是社區與學校互動良窳的關鍵。學校在推動九年一貫課程的組織學習活動時，可透過社區的資源來加以支援，例如請社區之中專業的人士到校演講教學、社區中的企業贊助學校組織學習活動所需的經費或商請較有空閒時間的家長及社區人士至校幫忙協助教學事務、圖書管理、安全維護等工作（林明地，2002a；林泓成、郭龍威，無日期）。

學校與社區營造良好的伙伴關係，最終目的在於營造一個學習型的社區，促使教師、學生、家長、社區人士，能以學校為中心，進行終身學習，以達成「學校社區化、社區學校化」的目標（高淑芬，2001）。此一目標對於推動九年一貫課程的組織學習將有直接的助益，因為，不僅學校的教師在進行學習，連同家長及社區人士也同時成長，這將更有助於提昇學生的學校教育及家庭教育品質（張明輝，2000，2002）。

八、發展學校本位評鑑

九年一貫課程強調課程權力下放，尊重教師專業自主，賦予學校更多的課程發展空間。對於權力下放後，教師所研發的課程是否具備一定的專業水準，學生是否有達到國家要求的課程目標，這些都有賴於相關評鑑機制的檢核。就眾多評鑑的模式而言，學校本位評鑑是可行的模式之一，因為此一評鑑的動力植基於學校本身的需求、自我的期許或爭取外界的認同，故以此一方式推動九年一貫課程的組織學習活動可行性較高（張嘉育，2002）。若從組織學習的觀點來看學校本位評鑑，根據郭昭佑（2000）的研究發現，學校本位評鑑係透過賦予學校評鑑的任務，發展出組織改善的權力與責任，再加上外部專家協助學校評鑑專業的成長，所以是一個典型的彰權益能過程。另外，如果在學校本位評鑑的歷程中，將教師定位為研究者，透過評鑑的專業訓練、同儕的探究與反思，成員將會較為活躍地參與學校事務，並積極運用評鑑結果的建議，而組織的學習就會在此一過程中呈顯出來（Cousins & Earl, 1992；Greene, 1988；Lau & Lemahieu, 1997）。

綜上所述，可知學校若能將評鑑視為組織常設的機制，針對學校關注的議題（例如學生、教師、課程、教材、方案及學校整體）進行長期的評鑑與研究，不但有助於學校教育問題的解決，無形中也間接推動了

學校的組織學習，故學校本位評鑑乃推動九年一貫課程組織學習可行的配套措施。

第三節 組織學習與九年一貫課程之相關研究

本節主要探討組織學習及九年一貫課程的相關研究，首先就教育領域中「組織學習」的相關研究作一概況分析；次就「九年一貫課程的組織學習」的相關研究進行探究。

壹、組織學習之相關研究

教育領域中有關「組織學習」的研究，從「研究主題」來看，可分為「組織學習與學校效能之關係」（江志正，1999；李幸，2001，李佳霓，1998；陳慶安，2000；張奕華，1996；楊進成，2001；謝鳴鳳，2001）、「組織學習與教師專業成長之關係」（白穗儀，1998；余錦漳，2000；黃權松，2001）、「學校實踐組織學習之研究」（余錦漳，2000；李麗玉，1999；范家豪，2001）、「學習型組織與相關變項之關係」（李幸，2000；張易書，1999；沈華海，2000；彭淑珍，1997；楊進成，2000；賴訂旺，2001；賴燊雲，1998；謝鳴鳳，2000）、「建構學習型學校」（吳曉青，2000；林慶國，2001；莊文志，2001；陳內思，2000；陳文彥，2000；陳美如，2000；張輝宏，2001；黃清海，1999；廖錦文，2001）及「學習型組織與組織發展」（張簡天瑞，2000；陳俊生，2000）等主題，以下根據相關主題加以分析：

一、組織學習與學校效能、組織氣氛之研究

在「組織學習與學校效能之關係」的研究主題方面，主要是以「問卷調查法」的方式進行研究，根據這些研究（江志正，1999；李佳霓，1998；張奕華，1996；陳慶安，2000）發現目前國小、高職的學校效能皆有不錯表現，而國中在團隊學習及教學品質方面則有待加強，此與國中的升學壓力有關。另外，研究結果也呈顯出當學校組織學習愈好，學

校效能也愈高。此外，不同的學校及教師等背景變項皆會影響組織學習及學校效能。是故，研究的相關建議認為學校領導者應強化組織的學習，促進組織效能的提昇。而在不利於組織學習及學校效能的學校及教師背景變項方面，領導者也應根據相關建議去加以改進，以利於營造一個利於組織學習的環境，促使學校效能提昇。

另外，在李幸（2001）與楊進成（2001）的問卷調查研究中，發現營造學習型組織與學校效能之間呈現顯著正相關，亦即營造學習型組織得分較高的國小教師，其學校效能的得分也較高。另外，謝鳴鳳（2001）透過「問卷調查法」瞭解桃竹苗地區國小學習型組織與學校組織氣氛之間的關係，研究結果發現：桃竹苗地區學習型組織發展和學校組織氣氛現況大致良好，校長與教師普遍認為要促進積極、開放的學校組織氣氛，學校行政方面要健全溝通管道，擴大參與決策，落實行政支援教學，並尊重教師專業自主；在教師方面需充實專業知能，彼此相互學習、關懷與激勵，如此方能有利於學習型組織的形成。

二、組織學習與教師專業成長之研究

在「組織學習與教師專業成長之關係」的研究主題方面，也都採「問卷調查法」的方式進行研究，相關的研究結果發現國小在組織學習與教師專業成長的表現均有不錯的表現，其原因在於國小為推動九年一貫課程，進行較多的組織學習活動有關，而國中的組織學習及教師專業成長情況則表現平平，這可能與國中長期以來深受升學壓力影響有關。另外，也發現如果教師的學歷愈高、年紀愈資深、及學校位於都會區，對於組織學習及教師專業成長的感受皆有較好的表現。而當學校的組織學習愈好時，教師專業成長的情形也愈佳；此外，研究也發現強化教師覺知反省能力及抱負水準，將有助於組織學習及促進教師的專業成長（白穗儀，1998；余錦漳，2000；黃權松，2002）。

三、學校實踐組織學習之研究

關於「學校實踐組織學習之研究」的研究主題方面，李麗玉（2000）以質性個案研究的方式進行實地研究，個案學校以 Senge 的五項修練作

第二章 文獻探討

為組織學習的策略，在推動的過程中，發現組織進行學習時，遭遇到下述的阻力：教師缺乏自我超越的動力；在心智模式上，普遍存在「抗拒變革，無意願學習」；對於學校的未來不持樂觀態度，造成學校願景無法建立；校園內的教師文化呈現渙散氣氛，阻礙團隊學習的發展；另外，學校存在個人主義、處室本位、處室內不和諧、不適任教師的現象，影響學校系統化的運作。此一研究認為協助國中推動組織學習可有以下的方式：建立學習型組織，以五項修練為組織學習工具，透過共同願景、團隊學習、改善心智模式、自我超越及系統思考來協助組織提昇效能，達成永續經營的目標。另外，范家豪（2000）透過行動研究探討以「知識管理」作為組織學習的策略，藉實際的參與觀察、團體對話、訪談與反省中所得的資料，發展並實踐相關行動策略。最後，建立學習領域教師教學研究的互動機制，促進團隊學習，以改善學校組織學習的運作效能。從上述兩者的研究，可發現目前學校推動組織學習的策略除 Senge 的五項修練外，尚還有其他的途徑，例如知識管理、學習歷史等，學校可根據自身的背景因素，選擇適合自己的組織學習策略。

四、建構學習型學校之研究

關於建構「學習型學校」的研究主題上，以「調查研究」為主，例如吳曉青（2000）以德懷術的方式進行研究，認為學習型學校的發展策略可從領導與管理、組織環境與設計、形塑組織文化、凝聚共同願景、教職員專業成長、教育行政機關支援等六大層面來加以建構；陳內思（2001）採「問卷調查法」探討高職進修學校成為學習型組織的可行性，研究結果顯示高職實施學習型組織的可行性高，但會因不同的個人背景變項而有所差異，如男性、46 歲以上、學歷較高、及兼任行政職的教師均認為高職學校實施學習型組織是較可行的；在學校背景變項上，公立及九班以下的學校是較有可能性成為學習型組織。廖錦文（2002）透過「文獻分析、問卷調查、德懷術、內容分析」針對職業學校學習型組織指標進行研究，研究結果將職業學校學習型指標區分為十大項：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。

在質的研究方面，例如黃清海（1998）採取質的研究，訪談學校校長、專家學者及教育行政機關人員，認為目前國小建立學習型組織的困境因應之道，可從學校領導者、時間與設備、建立公共關係爭取資源、建議產學合作、同儕視導增進教師合作學習、行動研究、教師分級制、營造良好的組織文化、建立共同願景等方面著手。陳文彥（2001）則是以個案研究針對一所國中、一所國小進行研究，探討中小學推動學習型學校的相關問題。在學校推動的背景脈絡上：校長的信念與能力是關鍵的因素，而整體的社會及教育環境因素皆會影響學習型學校的推動；在推動策略上：學校背景會影響其所選擇的推動策略，而營造有利於學習的校園文化，及結合學校情境的學習型組織策略仍有待發展；在推動障礙方面：排除推動學習型組織的障礙需長期努力；在推動的成效評估上應考量學校整體的背景脈絡。林慶國（2002）以「個案研究」的方式選取中南部兩所國中為研究對象，從雕塑學習型學校的背景、過程、理由、措施、障礙等深入分析，發現學習型組織、組織學習、終身學習、知識管理等學理內涵是學習型學校的學理基礎；學習型學校的構成包含幾個面向：學生的學習、教師的學習、學校領導者的學習、實施五項修練，最後則在建構積極創新的學校文化。

另外，何桂禎（2002）及張輝宏（2002）皆透過「文件分析」及「訪談法」探討學習型補校的問題，研究結果有以下的發現：校長是推動學習型補校成敗的關鍵，在推動初期最好透過團隊的形式來進行學習活動，並且有長期的推動機制及配套措施配合，如此學習型組織的理念才有實現的可能。

從建構學習型學校的相關研究，可歸納出校長的領導模式、校長對學習型學校的理念、學校的組織文化、教師的個人背景等皆是關鍵的因素。因此，相關單位或領導人未來在推動學習型組織的理念時，可根據這些影響因素，實施相關配套措施，例如宣導學習型組織的知能給校長、校長可學校營造一個開放學習的環境、教評會徵聘符合學習型文化的教師等，此皆有助於形塑學習型學校。

五、學習型組織與組織發展之研究

陳俊生（2001）以「問卷調查法」在於探討學校學習型組織發展之意涵與歷程，並調查國民小學教育人員對學習型組織發展之意見及其現況。根據研究結果有以下發現：學校學習型組織發展具有多層意涵，旨在促進學校效能的整體提升；國民小學對學習型組織理念的瞭解、推廣與運用情形仍有待加強學校學習型組織發展歷程應循一定步驟進行，但目前國民小學整體落實的程度不高；促成學校學習型組織發展的內外因素有許多，但目前國民小學多迫於外在環境的壓力而推動，欠缺主動性；學校學習型組織發展歷程中校長應扮演多重角色，但目前國民小學校長仍以推動者為主，尚未充分發揮多元角色功能；國民小學學習型組織發展會遭致部分抗拒，尤以增加負擔及對學習型組織不瞭解或誤解等個人層面之因素為主；化解學校教職員工對學習型組織發展的抗拒有多種途徑，但目前國民小學仍多以溝通、鼓勵參與為主評鑑學校學習型組織發展的指標應兼顧學校領導、管理、文化及成員學習等層面；學校學習型組織發展可能面臨許多困境，而目前國民小學實際遭遇的最大難題在於工作負荷量過重與時間不足；學校學習型組織發展需有相關的配套措施；學校可採取多種學習型組織發展的策略與具體作法，但國小目前實際運用情形不普遍不同背景填答者對學校學習型組織發展相關意見與知覺互有異同。

張簡天瑞（2001）以「問卷調查法」分析學習型組織發展、知識管理系統架構與課程統整之理論基礎及其相關研究，根據研究有以下結果：高屏地區國民小學大致能朝向學習型組織基本運作型態發展；高屏地區國民小學課程統整的知識管理之基本運作大致良好；學習型組織發展與課程統整知識管理具有正相關；學習型組織發展會因學校的規模、所在區域的不同而有所差異；課程統整知識管理會因學校所在區域、是否為九年一貫課程試辦學校及校長性別的不同而有所差異；學習型組織發展與課程統整知識管理會因教師性別與擔任職務的不同而有所差異；教師背景變項、學校及校長背景變項、與學習型組織發展對課程統整知識管理的迴歸預測，在學習型組織發展各層面中，以「學習型環境」的預測力最大；而在學校背景變項中，則以「是否為九年一貫課程試辦學校」最具預測力。

歸結上述研究，初步可知教育領域上的組織學習相關研究，在「研究方法」方面，多數的研究²⁴採「問卷調查」的方式針對組織學習及學習型組織的相關情形進行了解，對於哪些學校或教師的背景變項利於組織學習或學習型組織皆有所呈現，但對於學校實際推動組織學習及學習型組織的情形則無法深入地描述。因此，有少數的研究者（李麗玉，1999；林慶國，2002；范家豪，2001；陳文彥，2001；黃清海，1998）即以質的研究的方法進入學校現場，實際瞭解學校推動組織學習或學習型組織的過程、所遭遇的困難、如何解決及其推動成效。

另外，若從相關「研究結果」來分析可發現下述幾個現象：第一，校長是推動組織學習或型塑學習型組織成敗的關鍵；第二，學校及教師的相關背景皆會影響組織學習及學習型組織的知覺態度及推展的成效；第三，組織學習或學習型組織與學校效能及教師專業成長皆有正相關；第四，Senge 的五項修練是目前學校推展組織學習或學習型組織主要的學習策略。

上述前人的研究多採問卷調查，此有助於吾人對學校目前推動組織學習或學習型組織的相關影響因素及現況有概略的瞭解，但由於較少採用質的研究進行深入探索，較無法具體瞭解學校在實際推動組織學習的過程中所遭遇的問題以及如何克服，以供他校參考。另外，若從採質性個案研究的論文來分析，內容大多從 Senge 的「五項修練」的觀點來分析學校推動組織學習或建構學習型學校，所歸結出來的研究結果及建議多屬相似，較無法提供多向度的觀點。本研究未來可繼續努力研究的方向，即是採不同的組織學習的觀點來對個案學校進行深入的探究及分析，以提供學校更多元的組織學習策略。

²⁴ 例如白穗儀（1998）、江志正（1999）、李幸（2000）、李佳霓（1998）、李容容（1997）、沈華海（2000）、吳曉青（2000）、陳內思（2000）、陳慶安（2000）、張易書（1999）、陳俊生（2001）、陳美如（2000）、張奕華（1996）、張簡天瑞（2000）、彭淑珍（1997）、黃權松（2001）、楊進成（2000）、廖錦文（2001）、賴訂旺（2001）、賴燊雲（1998）、謝鳴鳳（2000）等研究。

貳、推動九年一貫課程的組織學習相關研究

自政府開始推動九年一貫課程的政策，相關的研究就如雨後春筍般地產出，初步歸納近年這些研究的內容，可分為十一個主題，分別為：課程與教學領導、課程決定、課程統整、教師專業成長、七大學習領域、教科書問題、能力指標與評量、認知與態度、政策決定、政策執行與施行成效等主題上，而與推動九年一貫課程的組織學習較有直接相關的主題則有課程與教學領導、課程決定、教師專業成長及施行成效等。²⁵由於上述研究皆有其關注焦點，並非針九年一貫課程的「組織學習」進行探究，或從「組織學習」的角度去分析，較無法整全地瞭解一所學校要如何推動組織學習以因應九年一貫課程的實施。但是，各個研究對於組織學習的相關因素或多或少仍有涉及，故以下歸納各個研究與組織學習相關的內容，協助研究者對學校推動九年一貫課程的組織學習情形能有概略瞭解並提昇進入研究場域的理論觸覺。

一、促發組織學習的動力

從前述教育領域的組織學習相關研究結論中，可知學校領導者是推動組織學習的成敗關鍵。如欲瞭解在推動九年一貫課程的組織學習，學校的領導者是如何去促動組織中的個人、團隊及整體進行學習是相當重要的。歸納前人研究可將促發組織學習的動力因素區分為領導、分享決定及評鑑三大項，茲說明如下：

（一）領導

潘慧貞（2001）曾以一位國小校長進行參與觀察研究，瞭解校長課程領導的角色與任務。研究發現校長在進行課程領導時，有一些領導行為有助於組織成員進行學習及達成發展學校本位課程的願景。例如校長首先應針對學校的主客觀情境進行分析，然後，就優勢與劣勢提出相關的因應策略；其次應多善用機會將自己的教育理念與教師進行溝通分享，並取得共識。另外，校長除對教師進行理念溝通外，取得家長與社

²⁵ 上述相關研究可參閱第 3-4 頁。

區的認同亦是關鍵。因為，家長如果無法改變過度重視成績的觀念，將會抗拒教師所進行新理念的課程與教學，進而導致教師不願意嘗試新的課程設計與教學模式，造成組織學習的停滯。最後，校長還應扮演一個教學的支援者與顧問，讓教師可以隨時取得相關的協助，以利於教師在專業上可以不斷成長。

李定國（2001）針對一位國小校長領導課程發展進行行動研究，分析歸納領導的歷程紀錄、省思札記等，提出十點課程領導的策略：第一，結合眾志塑造學校願景；第二，要投入現場親身踐履；第三，主要邀請全員參與；第四，建構組織妥善運作；第五，讓每位教師都是課程領導者；第六，不斷推動課程實驗，以尋找最適合自己學校的課程教材、課程運作與教學模式；第七，分享展現課程與教學成果；第八，循序推動課程與教學評鑑；第九，讓教師有充分時間發展課程；第十，寬籌經費支援課程發展。

另外，黃淑苓（2002）則是針對兩位國中教務行政人員參與課程發展的歷程、扮演的課程領導角色、及採行的課程領導策略加以研究。其根據兩位教務人員的經驗說明學校如何推動組織學習，以利於九年一貫課程的實施。首先，在促成學校課程革新的情境脈絡方面，面對教師一開始的抗拒行為，學校不應馬上就以命令的方式要求執行，而是要先與教師們進行溝通，讓他們瞭解課程改革的意義。然後，透過「情境分析」的方式，瞭解有利於學校推動九年一貫課程的起始條件（例如學校既有的課程、學生的先備經驗、學校組織的背景脈絡、教職員的能力與可運用的資源），以作為學校推動組織學習的起點。而在領導策略方面，營造一個安全、開放、支持的學習環境，讓教師可以安心地專業對話及對學校提出相關的建議。另外，領導者也應以身作則，扮演教育理想的實踐者、集體意識的凝聚者、專業社群形塑者、溝通網路的建構者、及實務智慧的累積者，以讓教師有模仿學習對象。

（二）參與決定

除領導是促動組織學習的因素外，與領導息息相關的「決定」亦是關鍵要素，因為，授予教師參與決定的權力，會增加教師學習的意願。

第二章 文獻探討

根據簡良平（2002）對四所國中小進行的個案研究，發現在發展學校本位課程的課程決定歷程中，充斥著權力運作的影子，此一因素會影響教師專業的對話、參與課程決定的機會、教師參與課程發展的程度。因此，學校如能營造學習型組織的環境，給予教師參與課程決定的機會與能力，將會提昇教師進行組織學習意願。

張張儷（2001）以深度訪談法分析六所試辦九年一貫課程的國小校長在課程革新的領導經驗，認為校長在課程決定的歷程應先審度情勢與需求，依「造勢、順勢、導勢」的推動流程於穩定中求發展。另外，應採扁平式的決策程序、權責區分、創新合作的機制來解決行政部門與教學部門的衝突，對於過度保守抗拒改革的教師，應透過溝通協商的機制及回歸學校發展目標，訴請反對者另提辦法，轉化衝突的力量為積極力量。最後，也針對這些教師採開放的心靈，隨時接納及同理他們的心聲，進而積極輔導這些教師認識新課程政策的教育精神。

（三）評鑑

評鑑對學校而言，也是促動組織學習的動力，因為大多數的學校都希望能受到組織內部或外部人士的肯定。在實施九年一貫課程過程中，績效責任也是所強調的重點之一，因為學校在獲得發展本位課程及自行運用彈性時數的權力後，適度的評鑑以對學校的教育品質有所控制是必須的（高淑芬，2001；陳伯璋，2001a，2001b；教育部，2000）。根據高淑芬（2001）問卷調查的結果，發現多數教師認為建立完善的內部或外部的課程評鑑制度是重要的，此一機制可促發教師不斷學習，以發展品質較佳的課程。但是在實際的層面上，學校目前並未有一套完善的評鑑制度。因此，高淑芬建議應研擬九年一貫課程的視導制度及訂定明確的評鑑項目與指標，給學校一個參照標準，如此可協助學校衡量組織學習的成果。另外，李定國（2002）則從行政績效的角度來考量，如果課程領導者可建立一套適切可行的評鑑制度，讓教師們可對自身及同仁所進行的課程發展、教學實施與多元評量等方面的學習成果，進行品質的檢核與管制。此一制度有助於學校行政與教學的績效相對提昇及確保學生的學習品質，達成教師即評鑑者的機制與理想。

上述研究皆涉及學校組織的領導者是如何促動組織進行學習，並且提供許多的推動策略，但是，研究大多僅侷限於校長或行政人員的課程與教學層面，且主要是從「領導」、「決定」及「評鑑」的觀點去進行分析，較無法全觀的瞭解影響推動學校組織進行學習的相關因素（例如，學校的文化、教師的知覺、家長及社區人士的影響），未來如能從「組織」及「組織學習」的角度切入，將有助於這些相關的影響因素浮現，而能提供學校一個較為全觀的組織學習理念與策略。

二、九年一貫課程組織學習現況之研究

（一）組織學習的活動與形式

組織學習的層次，根據前述文獻（郭進隆譯，1994；Leithwood & Louis, 1998）可知，可分為個人、團隊、組織三個層次，根據此一面向來分析學校推動九年一貫課程組織學習活動的相關研究（何文慶，2001；楊玉琴，2002；楊斐如，2001；翁福榮，2001；），可作以下的歸納：第一，在個人學習的活動形式方面，主要有個人學位的進修、個人至外校研習、個人式的行動研究、或其他個人充實自我的學習相關活動。由於此種形式以「自我導向」為原則，根據教師個人的興趣與需要，選擇學習的內容，故在時間、空間及內涵上較具彈性（楊斐如，2001；翁福榮，2001）；第二，在團隊學習的活動形式方面，則有教學觀摩、協同教學、同儕視導、協同課程發展、協同行動研究等活動，主要透過學年會議、課程領域小組、班群（教學群）、課程發展委員會、或其他的團隊形式（如讀書會、工作坊、跨校的學習團隊等）進行（洪士雯，2002）；第三，在組織學習的活動形式方面，主要是以專題演講、全校性的研習等為主。

（二）組織學習的內容

根據相關研究（何文慶，2001；楊斐如，2001；錢富美，2002；郭木山，2002）分析，由於受到實施九年一貫課程的影響，目前學校推動組織學習的內容主要是針對九年一貫課程的政策內容，包括課程發展或設計、協同教學、課程統整理論與實務、教學評量、學習領域內涵與能

第二章 文獻探討

力指標、六大議題、行動研究等相關課程。

(三) 組織學習的時間

學校在推動九年一貫課程的組織學習時間運用方面，根據相關研究（汪瓊嬌，2002；翁福榮，2001；楊玉琴，2002；楊斐如，2001）分析，主要有以下幾個時間：第一個時間是利用「寒暑假」，由於該時間較具完整性，所規畫的學習活動較具完整性；第二個時間是「週三下午」，目前各校都會在學期開始前即對一整個學期的週三下午組織學習活動進行規畫安排，針對教師的意見、政府的政策、學校的需求來安排組織學習的內容；第三個時間是「週末假日」，由於政府、民間單位、或學校都會針對教師於週末假日舉辦相關的學習活動，提供教師於平常上課時段以外的學習機會，以協助平時忙碌而沒時間進行學習的教師；第四個時間則是「空堂時間」，學校會利用排課的技術，協助某一學年或某一學習領域於某一個上午或下午時段，讓這些教師皆為空堂時間，協助教師們進行相關的團隊學習活動；第五個時間則是「教師朝會」，透過半小時至一小時的朝會時間，進行相關理念的宣導及經驗的分享；第六個時間則是「下班時間」，有的老師會利用學生下課後時間，進行個人學習或與其他教師討論教學事務。

(四) 組織學習的地點與資源

從翁福榮（2001）的研究發現，組織進行學習地點主要可分為校內及校外，校內則以教師大辦公室、學校禮堂、教室或會議室為主；校外則是各師範院校、教育學程中心、教師研習中心、其他學校等為主。在學校推動組織學習的相關資源可分為師資、經費二大部分（汪瓊嬌，2002；翁福榮，2001）：在師資方面，主要來源有學術界的專家學者、實務界的同校或外校教師及校長。而研究也建議政府及學校都應建立師資資料庫，以供學校未來規畫組織學習活動時，易於找到所需的師資；在經費方面，主要分為三種：第一是由政府編列預算補助；第二是學校自籌經費，包括向家長會、社區人士、民間團隊等募款；第三是由教師自行付費。

上述的相關研究提供許多目前學校推動九年一貫課程組織學習的外部資訊，包括活動形式、內容、時間、地點、資源等，此有助於研究者進入研究場域之後，知道應在何時何地進行參與觀察、蒐集文件資料，以及向何人進行訪談。另外，若分析上述研究的內容，可發現這些研究大多是從「學校本位進修」與「教師專業成長」的視角進行研究，關注的焦點在於「如何提昇教師的專業能力」，研究內容較侷限於「教師」的層面，對於其他影響組織學習的相關因素較少討論，所以，也無法全觀地瞭解學校是如何推動九年一貫課程的組織學習。故研究者為補足此一研究缺憾，擬從「組織」層面切入，以「組織學習」的觀點進入個案學校，蒐集相關資料，進行整理分析，提供一個「組織學習」觀點的九年一貫課程推動策略。

第二章 文獻探討