

第二章 文獻探討

本章針對國內外專家學者，對於本研究主題所做之相關研究進行文獻探討，並進而釐清本研究之內涵，俾對研究主題有更深入的了解。本章共分為兩節，第一節探討組織學習的理論，第二節則是組織學習策略的相關定義與內涵。

第一節 組織學習

壹、學習的定義

學者以不同角度來看學習的定義，與個人改變有關的，是最早提出學習定義的 Thorndike (1933)，Thorndike 認為「學習是個體改變自己的一種力量」。

以整個過程來為學習下定義的，則為 Kimble 等 (1963) 認定特定情況的重複出現是學習之因，而行為的改變是學習之果，故學習是一種歷程。既然學習是一歷程，故美國教育心理學家 Gagne (1965) 將人類學習分為八類，經由練習或經驗產生的學習可有八種方式。這八種學習之間具有層次之分與先後之別，進入較高層次的學習需先精熟相關較低層的簡單學習。這八類的學習依序為：

1. 訊號學習 (signal learning)：是人類最原始的學習方式。
2. 刺激—反應學習 (S-R association learning)：是指某種反應與一特定刺激之間，可經由設計安排使其發生連結，最後就可以在該刺激出現時引起該反應。
3. 連鎖作用(chaining)：是指刺激反應連結學習之後的多重連結。
4. 語文連結 (verbal association)：是語文的基本學習方式。
5. 多重區辨 (multiple discrimination)：是指從多個類似刺激中學

習到選擇其中一個去反映。

6. 概念學習 (concept learning) : 是指將同類事務按其特徵歸類而得抽象概念的學習方式。
7. 規則學習 (rule learning) : 是指經由瞭解學到兩種或兩種以上概念之間的關係。
8. 問題解決 (problem solving) : 亦即所謂的思考歷程，思考時運用已學得的概念和原則，達到解決問題的目的。

經由剛開始學習只有認知到最後具有思考的能力，這也正是學習具有的最大價值。由於資訊科技的發達，資料的複製是垂首可得的；但藉由思考將所學的應用出來，這是每個人創造力的發揮，是無可取代的。

Knowles (1984) 認為學習與行為之間脫不了關係，故進一步做研究，提出「學習是一種改變、形成和控制行為的過程」。

然而在知識經濟時代，學者 Jarvis 於 1990 年更進一步提出對於學習的看法，認為學習是經驗轉移為知識、技巧和態度的過程。

上述皆為國外學者的看法。而國內學者對於學習的相關研究，以歷程的觀點，則為張春興 (1976) 認為學習是一種經由練習使個體在行為上產生較為持久改變的歷程。學習一詞有三個概念：1.學習是一種歷程；2.因練習而使行為改變；3.此種改變並無價值意義。

呂俊甫 (1985) 以心理學的觀點提出「學習是行為改變的推論或歷程。其意指學習無法觀察，而行為或表現是可以觀察且繼續不斷的改變，因之學習是一種推論」。

以心理活動方面來看，陳麗娟 (1994) 則提出：學習是一種個人的心理活動，經由此活動，個人可以獲得一些知識、技能，促使個人在認知、情意、行為上產生改變。

故本研究綜合國內外學者對於學習的定義，歸納出學習的意義為：1.學習會導致行為的改變；2.學習是經驗累積或為練習的產出；3.學習是一繼續不斷的歷程。

貳、組織學習理論

在組織學習方面，本研究擬分別就組織學習理論之發展歷程、組織學習之定義、組織學習之內涵、組織學習之過程與組織學習之層次等來探討組織學習的相關文獻。

一、組織學習理論之發展歷程

1953年Simon說明政府組織重組的過程為一種「學習」的過程，此為「組織學習」出現在組織理論文獻的開始。然而，正式將組織學習理論作為理論研究主題，則是Cangelosi及Dill在1965年的「組織學習：對理論之觀察」(Organizational Learning: Observation toward a Theory)一文(引自張奕華, 1997)。自此，不同領域的學者便開始對於組織學習提出不同的見解以及相關理論，組織學習成為組織研究中相當重要的一環。

因此，將發展至今五十多年來的組織學習相關研究，整理組織學習的概念演進歷經三個時期—概念萌芽期、理論內涵充實期、以及理論整合應用期。以下分別敘述(盧偉斯, 1996)：

(一) 概念萌芽期

由1953年至1970年，學習是物種存續的本能。遵循刺激-反應模式來改變行為的過程。組織受外界環境變動刺激引發內部結構和人員行為的改變，而對情境做反應的過程。

(二) 理論內涵充實期

1970年至1980年學習是複雜的認知系統調整，與人類知識形成

與發展過程有關。對組織實際表現和預期結果之差距進行偵錯與矯正，並形成組織全體共享的知識，進而影響人員認知和行為改變的過程。

（三）理論整合應用期

1980至今，整合理論論述，並將其操作化為實務所用。將組織學習當作：管理精進的過程、組織知識增長的過程、組織資訊溝通的過程。

由此發展歷程可以發現，組織學習理論從一開始的萌芽，經過多年的理論擴充發展，相關的理論文獻到目前大致完備。因此，將眾多理論整合並且加以應用為目前的努力方向。

二、組織學習之定義

組織學習觀念及相關理論至今已發展四十餘年，然而學者對於組織學習的看法及定義至今卻仍相當分歧（表2-2所示）。

從「理性決策觀點」視組織為規避不確定風險，而從錯誤經驗中學習有效的問題解決處理方式的過程的學者，如：Cyert and March（1963）。

另有從「行動理論觀點」認為組織學習是組織成員透過人際間的互動，將個人學習成果轉換為組織集體的學習，而使組織行動理論重組的過程的相關學者，如：Argyris and Schön（1978）。

Dodgson（1993）嘗試從不同領域的觀點來定義組織學習：由學習的結果來解釋，管理學者認為學習與持續性競爭產生的效果一致，創新文獻通常視學習為改進相對的創新效率。

另外有些注意到學習程序、心理及組織理論的學者，視組織學習為企業如何在文化環境下建構活動的知識例行性事物，並運用組

織的能力及技能，以調節及發展組織效率；心理學家認為學習是最好的調適方式，可以增加在變動環境中生存的機率；組織學者認為學習是組織因外界的不利因素所引起的調節反應；管理及創新文獻則認為學習是在不確定的技術及市場環境下能保持及創造競爭力、生產力及創新性。

近年來，有些學者從「知識觀點」來說明組織學習進行的過程，如Garvin (1993) 認為組織學習是組織創造、獲得與傳遞知識的過程。Nevis, DiBella, and Gould (1995) 則將組織學習的過程整合成知識取得、知識分享及知識使用三個階段。

研究者整理上述組織學習的相關文獻中，發現各學者對組織學習的定義存在不同的觀點，如表 2-1 所示：

故本研究總結諸位學者的意見，認為組織學習為一包含認知與行為的持續性過程，可幫助組織面對外在環境的衝擊，並且促進內在組織成員創造知識、分享知識並且能持續改善績效。

表 2-1 各學者對組織學習之定義

年代	學者	組織學習之定義
1953	Simon	當組織受到外界科技及政治環境的影響，而進行組織結構的重組之過程，即為組織學習。
1963	Cyert and March	組織學習乃是由組織中個別成員為工具，來達到組織適應外在環境，而引領組織達到一較好狀態的過程。
1978	Argyris and Schön	組織學習是一種偵測和更正錯誤的程序。
1979	Duncan and Weiss	組織學習是一種過程，透過這一個過程可以發展組織行動及成果間關係的知識，並了解環境對此的影響。
1985	Fiol and Lyles	組織學習即是透過較佳的知識與瞭解來改善行動之程序。
1988	Levitt and March	組織學習乃指組織藉由對歷史事件的歸納、推理所得之文件檔案，來引導組織行為的過程。

表 2-1 各學者對組織學習之定義（續）

年代	學者	組織學習之定義
1989	Stata	組織學習乃透過共享的見解、知識和心智，係建立在經驗及知識，即所謂的記憶。
1990	Senge	組織學習乃是一群人經由組織的運作，建立起個人與團隊的學習及思考能力。
1991	Huber	透過資訊的處理與解釋，而導致組織潛在行為範圍的改變，即稱之為組織學習。
1993	McGill, Slocum, and Lei	將組織學習的過程視為藉由改變資訊被處理的方式，以求能反應新的資訊，並比較不同的學習方式所造成的影響。
1993	Garvin	組織學習是創造、獲得與轉移知識，並進而修正其行為，以反應新的知識與看法的過程。
1993	Dogson	組織學習是組織建立知識及利用員工技能來改善組織效能的方式。

資料來源：本研究整理

三、組織學習之內涵

Shrivastava (1983) 認為組織是一種調適、資訊處理形態、運用方法的發展、是組織內經驗的制度化。由此，他將組織學習分為四方面來看：

- (一) 適應性學習：組織藉由重新調整目標、規則以適應環境變化。
- (二) 假設的共享：組織運作方法來自共享的假設，學習則可改變方法。
- (三) 知識基礎的發展：學習係用以發展行動與成果間關係的知識。
- (四) 制度化經驗：可將學習曲線的效果延伸至管理及決策的層次。

Levitt and March (1988) 認為組織學習是組織由歷史推論中組合成例行性常規的基礎，以指導行為而產生學習，是一種例行性、歷史性及目標性的觀念。除了組織直接的經驗學習之外，組織學習亦包括了從他人組織經驗中學習及建立組織由經驗解讀中所發展

出來的架構及典範。

Foil and Lyles (1985) 認為「組織的行為是一種程序，指透過較佳的知識和瞭解來改善行動」；根據學者們的整理，組織學習相關理論的共同點在於對環境的反應，組織必須具備學習、不學習（unlearn）、再學習的能力及潛能，融入環境的變化才能保持競爭力及創新，同時得以在動態環境中生存及成長。

Nevis, DiBella, and Gould (1998) 將組織學習相關理論分為三種觀點：

（一）規範觀

組織學習的規範觀將學習型組織視為外在特定情境下的一種特定組織類型；即必須符合某些特定的情境因素，若組織目前沒有這些因素，便無法成為學習型組織。因此，組織要成為學習型組織必須透過管理者導入或策略性選擇來修正員工能力、組織文化與組織架構，以與規範性的情境相符合。

（二）發展觀

組織學習的發展觀將組織學習與組織歷史以及發展階段的脈絡相結合。認為組織可從過去的經驗、危機以及失敗的教訓中學習，而學習風格與過程會隨著時間而改變，學習型組織可能是所有組織發展階段中的最高階段。

（三）能耐觀

組織學習的能耐觀認為學習為一個持續的過程，重視組織現有的學習程序。此觀點假設沒有最佳的組織學習方式，組織學習的程序存於組織文化以及架構之中。

四、組織學習之過程

Argyris and Schön (1978) 認為組織學習的過程應包括下列階段：

(一) 發現階段 (discovery stage)

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。

(二) 發明階段 (invention stage)

分析產生差距之因素，並且發展各種可能的解決方案。

(三) 生產階段 (production stage)

執行與從事所發展出來的解決方案。

(四) 一般化階段 (generalization stage)

依此來評估過去經驗，且將其融入組織政策慣例及規範之中。

所以Argyris and Schön將組織學習過程視為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。

Daft and Weick (1984) 則是將組織學習的過程分為下列三個步驟：

(一) 掃瞄階段 (scanning stage)

即指組織進行對周遭環境之偵測及獲取資料的行動，屬於資料蒐集階段；

(二) 解釋階段 (interpretation stage)

以前一階段所得之瞭解，加之以對所面臨的事件進行解釋、說明及發展概念的過程，乃屬於賦予資料意義之階段；

(三) 學習階段 (learning stage)

包括學習有關組織行動及環境變化間關係的知識，及基於這些知識所採取的行動。此三步驟如圖2-1所示：

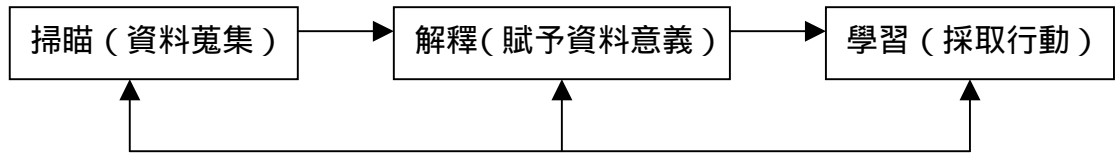


圖 2-1 組織學習過程

資料來源：Daft & Weick. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.

Huber (1991) 則將Daft and Weick (1984) 的三階段擴充為四階段，並且認為組織學習可分為：

(一) 知識攝取 (knowledge acquisition)

指知識的取得可經由天賦即具有的知識、由經驗得來的知識、經觀察他人的代理式、移植式與搜尋式學習而來；

(二) 資訊散佈 (informational distribution)

乃指藉由與其他成員分享不同來源的資訊，而導致新的資訊或理解的過程；

(三) 資訊解釋 (informational interpretation)

指藉由散佈資訊的過程，賦予資訊意義及解釋、說明，而這一切會受組織成員的認知地圖或認知結構的影響；

(四) 組織記憶 (organizational memory)

指將知識予以儲存，以供未來使用的方法，組織記憶對組織學習而言，是一相當重要的決定因素。

Nevis, Dibella, and Gould (1995) 進而修正上述Huber (1991) 關於組織學習過程的描述，將組織學習過程整合如下三個階段：

(一) 知識取得 (knowledge acquisition)

指組織發展或創造技術、洞察力、關係等，均為知識取得之過程；

(二) 知識分享 (擴散) (knowledge sharing)

擴散學習的成果，亦即是將所得知識散佈給其他成員共同分享；

(三) 知識的使用 (knowledge application)

屬於學習過程中的統整階段，使得學習的成果可以被廣泛的應用，且能將其一般化、普遍化地適用於新的情境。

國內研究者白穗儀 (1999) 綜合上述，歸納出組織學習的過程可分為問題發生階段、資訊蒐集階段、資訊分享階段、知識理解階段、知識應用階段等五個階段，並統整如表2-2所示。

表 2-2 學者對組織學習過程看法之對照表

學者 \ 學習階段	問題發生階段	資訊蒐集階段	資訊分享階段	知識理解階段	知識應用階段
Argyris and Schön (1978)	發現階段	發明階段			生產階段 一般化階段
Daft and Weick (1984)		掃描階段		解釋資料	學習階段
Huber (1991)		知識攝取	資訊散佈	資訊解釋	組織記憶
Nevis, Dibella, and Gould (1995)		知識取得	知識分享		知識使用

資料來源：白穗儀 (1999)。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究 (頁 247)。彰化：國立彰化大學教育研究所論文。

五、組織學習之層次

Kolb (1984) 曾提出關於個人如何從經驗中學習最有名的四階段循環模式：即先經驗一個情境，對該情境做出反應 (reflecting)、將反映結果概念化 (conceptualizing)、儲存概

念到記憶中，然後再重新進行循環，實驗個人已經學到的東西。Lipshitz and Popper (1996) 認為如果我們考慮像Kolb所言的這樣，那麼這過程，對於一個組織來說，似乎不是那麼理所當然和易於解釋的。

多位學者(Argyris & Schön, 1978 ; Kim, 1993 ; Tsang, 1997) 對於此一方面之通說與共識是，組織的學習必須透過個人的學習；但只是個人的學習是不足夠的，必須要提升到組織的層面上，也就是說個人的學習只是組織學習的必要條件，而非充分條件。Levitt and March(1988) 對於「提升到組織層次」的解釋是：「當個人(或群體) 學習的產出能夠在組織的層次實現時，才變成組織的學習」。Kim (1993) 則提出個人學習與組織學習的連結，在當個人學到的心智模式轉化到組織多數人所共有的心智模式 (Shared mental model) 時，組織學習才能發生。

從集體心智的觀點，組織學習就是指集體心智的改善，也就是相互密切關連的行為模態的改善。集體心智與Cohen and Sproull (1991) 的組織常規 (organizational routines) 的概念是很相似的，「組織常規是指具有溝通與職權上互相聯繫的一群人，其所學行為模式化的結果」。而前述Kim所提的共有的心智模式則包括了組織對世界的觀點與組織常規兩部分。然而，其組織常規主要是指標準作業程序 (Standard Operational Procedures, S.O.P.) 。

Cohen and Sproull (1991) 並認為組織常規彷彿人的程序記憶 (procedural memory) ，具有較不易消逝、較不能明顯感受到的、較不易轉移到新的環境的三個特質，組織學習應該是能夠改善組織常規的。

由上述學者對於組織學習的探討，可看出學者強調組織學習的層次不只限於個人及個人學習的總和，其發生超越了個人的層次，使得組織中群體運作模式或習慣性的行為發生了改變或共有的想法有所變化。

一般組織行為理論所界定的「組織行為」包含了個人層次、團體層次與組織系統層次（Robbins, 1996），其中「團體」就是指組織中兩個或兩個以上的個人，彼此互相影響、互相依賴，為了完成特定的目標而結合，包括正式與非正式的團體；組織系統層次的概念，則包括了組織結構設計、績效評估與酬償制度、組織文化等。

Marquardt（1996）認為組織層次的學習與個人或團體學習的差別有兩點：

- （一）組織學習藉由組織成員共同的理解（insights）、知識（knowledge）和心智模式（mental model）而發生。
- （二）組織學習應建構在過去的知識經驗上，也就是依靠機構化的機制（institutional mechanisms）（例如政策、策略或外顯的模式）來維持的組織記憶。任何個人的學習應當盡量擴散提升到團體、組織系統的層次，因為這樣學習的效用才能擴大，而且較能夠保存在組織當中（Weick, 1991；Cohen & Sproull, 1991；Lipshitz & Popper, 1996；Marquardt, 1996）。

Miner and Mezias（1996）認為組織學習的層次可分為四種：即個人、團體、組織及組織群體。個人在組織中的學習包括取得新技能、規範與價值觀，而經驗會影響個人對經驗的採行，個人的詮釋也會影響成員的學習；在組織中團體學習則指績效回饋、共同瞭解及學習行為；組織學習則包括組織瞭解的

期望水準，在組織內或組織間移植學習組織內的資訊處理；而所謂的組織群體學習包括了分享共同經驗、控制學習時間和速度、制訂科技標準及各種不同規則互相模仿效果。

因此，組織可透過個人學習、團隊學習、組織學習與組織群體內的學習等不同層次的學習，達成組織的競爭優勢。

第二節 組織學習策略

一、組織學習策略之定義

Crossan and Hurland (1997) 以策略的觀點來看組織學習，認為有效的組織學習，其最終的測試是組織調適和自我更新的能力。因此，重點並非在於個體是否學得什麼新的事物，或是組織是否熟練於資訊處理(Huber, 1991)，抑或是組織是否熟練於研發新產品(Nonaka & Takeuchi, 1995)，而是在於學習是否被應用到策略觀點之中。

Edmondson and Moingeon (1998) 同樣也以策略的觀點來看組織學習，認為組織學習是維持競爭優勢的策略，而組織學習策略是組織如何善用資源，達到組織競爭力的一種手段、方法。

Simonin and Helleloid(1994)從企業競爭策略計畫之擬定與策略選擇之觀點來看，將組織學習策略視為提升企業能耐的策略手段。

William (2001) 則總結 Cyert and March (1963) 認為組織學習是組織能耐的一部份，並且加上組織學習是追求社會資本的創造之想法，將組織學習策略定義為在不同的團隊與組織競爭力和能耐下，來發展、改良與提昇組織去適應變動的環境或需求的社會資本。

Nevis, Dibella, and Gould (1995) 則認為組織學習策略是總結組織的促進因素與組織定位下，所形成的組織學習策略。

因此，本研究歸納上述幾位學者的說法，將組織學習策略定義為：不同的組織或者團隊，發展、改良與提昇本身的競爭力與能耐，以適應變動的環境或者不同的需求(如：改善績效等)的手段、方法。

二、組織學習策略之內涵

李漢雄 (2000) 在「台灣資訊科技產業之實證研究」中，將組織

學習策略分為「內部發展」、「外部協助內部發展」、「由市場中購買」、「企業間之互補與合作」、「購併取得」、「分享問題解決」、「執行與整合」，以及「實驗」等八種策略型態，並且認為組織學習策略有助於核心知能（靜態知識技藝與動態發展能力）的建立。

過去關於組織學習研究，僅針對策略與能力之單維構面加以區分，如學習程序之階段層級（Argyris & Schön, 1978；Daft & Weick, 1984），或者是組織學習之子程序（Huber, 1991）來加以定義。前者之代表如Argyris and Schön（1978）所提出之單迴圈學習、雙迴圈學習與再學習（deutero-learning），後者如Huber（1991）以知識之攝取、資訊散佈、資訊解釋，與組織記憶等四個構面來定義組織學習策略之要素。

以多維之角度來定義組織學習之文獻並不多見，March（1991）曾將組織學習策略型態定義如下：

（一）精研型（Exploitation）的組織學習策略：

1. 錯誤偵查與校正（Failure Detection & Correction）：為組織為了未來行動之正確性而就目前之錯誤加以偵查，並且訂正之能力（Landau, 1973）。此派學者假設唯有當錯誤更正之後，組織學習方才發生（Foil & Lyles, 1985；Huber, 1991）。

2. 營運與執行慣例（Operation & Implementation Routines）：慣例即為標準作業程序（Standard Operational Procedures, S.O.P.），或者是組織對結構化或重複發生之問題所發展出來之回應機制（repertoires of responses）（Nelson & Winter, 1982；Weick, 1991；Simon, 1991）。

（二）探索型（Exploration）的組織學習策略：

1. 問題解決（Problem Solving）：相對於營運與執行慣例能力，

當組織所面對之問題為從未發生或者是結構化程度差（ill-structured）時，組織便需具備問題解決之能力（Simon, 1973）。

2.環境偵查（Scanning）：為組織獲取關於外部環境之知識，以發覺外在之潛在威脅與可能機會之學習能力。過去探討外部環境偵測能力之文獻認為相關活動傾向於非正式化，並且較仰賴個人之訊息來源（Lester & Waters, 1989）。

3.想法多樣化（Variety of Ideas）：為組織創造或容許不同意見或想法同時存在之能力。理論上，此項能力與組織結構特徵（Lawrence & Lorsch, 1967）與管理團隊之組成（Weserma & Bantel, 1992）有關。

4.持續性再造（Continuous Renewal）：為組織為求永續生存，追尋新方法，並透過提昇組織成員學習能力，以克服組織變革所帶來之阻礙。策略性變革與重新定位（reorientation）則說明了此項能力之用途（Senge, 1990；McGill & Slocum, 1993）。

總而言之，精研型組織學習策略之目的在於累積專業知識，強調專注化與專家化，並且定義以下兩種組織機制為主要之組織學習能力（Prahalad & Hamel, 1990；Nonaka, 1991）：（1）錯誤之偵查與校正（Argyris & Schön, 1978），（2）組織記憶與組織慣例（Cyert & March, 1963；Nelson & Winter, 1982；Walsh & Ungson, 1991）。探索型組織學習策略將組織學習視為促進變革、彈性與創新之動力，與檢視（scanning）環境之能力（Aguilar, 1967；Thomas, Clark, & Gioia, 1993），問題解決能力（Simon, 1973），想法之多樣化（Van de Ven & Polley, 1992），與組織再造（organizational renewal）能力（Senge, 1990）等。

由於 Nevis, Dibella, and Gould (1995) 總結學習促進因子與學習定位兩者，形成不同的組織學習策略。因此，將組織學習的促進因子與定位，分述如下：

(一) 學習定位 (learning orientation)

學習定位能夠描述組織進行學習的不同方式，以及組織所學習的內涵與本質。以下分別敘述七項學習定位：

1. 知識來源 (knowledge source)

組織較喜歡由內部發展知識或是由外部取得知識，也代表組織偏好創新或模仿。

2. 重視產品、服務內容或過程的知識 (product-process focus)

著重於累積有關產品或服務本身的知識；或是著重於發展產品或服務的過程。

3. 知識儲存方式 (documentation mode)

知識主要儲存於個人，或是在組織中成為公開的知識。

4. 知識擴散方式 (dissemination mode)

以正式管道（例：文件溝通、開會、教育訓練）或非正式管道（例：日常談話、聚餐）來擴散知識。

5. 價值鏈焦點 (value-chain focus)

指組織重視的核心競爭力為何？分為重視和設計、製造有關的內部活動（如研究發展、製造及工程）。以及銷售、運送有關的外部活動（如行銷、運送及服務）。

6. 學習焦點 (learning focus)

組織學習活動為在原有知識基礎或經營哲學上，漸進地慢慢改變調整；或是在新的知識領域，短時間徹底改變的學習。

7. 技能發展 (skill development)

組織認為學習是用來增進個人技能進步、提高個人績效；或是重視團隊的技能發展、提高團隊績效。

(二) 學習促進因子 (facilitating factors)

學習促進因子以全球標竿企業進行組織學習的過程為基礎，只要是學習能力強的組織，幾乎都具有這些學習促進因子。可以用來幫助企業選擇改進組織學習的策略。以下分別敘述十項學習促進因子：

1. 環境掃描 (scanning imperative)

組織是否清楚並了解組織所在的環境？組織是否蒐集關於組織外之情況與實務的資訊，以及重視對環境的察覺。

2. 績效差距 (performance gap)

管理者如何分析績效差距，是否尋找預期結果和實際績效的差距？組織目前對於績效差距的認知，績效不好時組織會視為學習的機會。

3. 重視評量 (concern for measurement)

組織是否將評量視為學習的過程？管理者是否將評量視為學習的過程，而不是僅將評量視為一項控制的工具。組織會從評量中獲得新的資訊，以及不同的意見。

4. 組織好奇心 (experimental mindset)

組織是否鼓勵冒險？組織支持新的嘗試；對事情完成的新方法、工具感到好奇，視失敗為學習的機會。

5. 開放的氣氛 (climate of openness)

組織中資訊是否無界線地流通，使人們可以自行運用？資訊的易接近性；組織中開放的溝通；問題、錯誤、和教訓的分享，而不隱瞞；討論與衝突是解決問題時可以接受的方式。

6.持續教育 (continuous education)

組織中是否對所有階層有終身教育的承諾？組織各階層對教育持續的承諾，明確支持所有人員之成長與發展。

7.運作的變化性 (operational variety)

組織中達成工作目標的方法是否不只一種？運作方法 程序與系統的多樣化；接受運作方法的差異。

8.多元的提供者 (multiple advocates)

組織中在學習圈的各個階段 (知識獲得、知識傳播、知識應用)，是否都有知識來源的提供者？由各階層的員工提供新的觀念與方法；組織內不只是一個學習的領導者。

9.領導者的參與 (involved leadership)

在學習圈的各個階段，領導者是否率先進行學習？領導者描繪願景且努力實行，以及以身作則、成為組織內進行學習的典範。常與員工互動；積極參與教育方案。

10.系統觀點 (systems perspective)

組織學習的領導者是否以宏觀的角度以及系統思考來思考組織變數的互動性？將組織各單位視為一體 以系統觀點來看待問題與解決方案過程；單位的需求及目標與公司的需求及目標契合。

上述即為 Nevis 等人經由七個定位與十個促進因子，決定了組織學習的策略。

另外，Bierly and Hamalainen (1995) 則將組織學習的策略模式，分為四個外部組織學習策略與四個內部組織學習策略。外部學習策略包含 (1) 顧客學習 (costumer learning) (2) 競爭者學習 (competitor learning) (3) 網狀組織學習 (network learning) (4)

制度上的學習 (institutional learning) ; 內部學習策略則包括 (1) 個人學習 (individual learning) (2) 跨部門學習 (intrafunctional) (3) 部門內學習 (interfunctional learning) (4) 多層次學習 (multilevel learning) 。以下分別說明如下 :

(一) 外部的組織學習策略

組織學習的發生可來自組織外的人們,且在組織環境中交換資訊。因此,組織可能有不同的編碼與解釋系統 (Katz & Kahn, 1966) 。外部的組織學習策略可包含以下四個策略 :

1. 顧客學習

企業組織能生存且成功,重點決定於它比其他競爭者能滿足顧客需求的能力。這些需求的複雜度與包含本質必須依靠來自組織的顧客需求。

組織也向他們的顧客學習新的產品觀念;大多數新的產品創新並非來自研發部門,而是來自於顧客 (Pascale, 1984) 。

2. 競爭者學習

在某一程度下,在企業中的組織一起學習。新的創新常短暫地被競爭者學習而限制住了創新的競爭優勢。模仿在企業內比企業間速度快 (Mansfield et al., 1982) 。組織不只向競爭者學習新的技術,且學習新的管理實務與策略。

3. 網狀組織學習

組織學習不只是來自他們自己個人產業的競爭者,同時也來自相關或是支持的產業公司 (Imai, Nonaka & Takeuchi, 1985 ; Porter, 1990) 。舉例來說,日本企業以與他們供應商或是其他成員的親密合作來完成他們的組織知識基礎。在這個程度下,這種型式的學習較容易,因為沒有來自組織之間的直接

競爭。這對雙方在分享知識與一起學習上，具有極大的吸引力。當垂直相關的企業有共同特定的資產，且經由兩組織的合作與共存，使得此資產更具生產力時，前述的情況更是真實（Imai, Nonaka & Takeuchi, 1985；Teece, 1987）。同樣地，當兩個組織相關但非競爭狀態下，他們可在不傷害競爭優勢下來交換互補的資訊。垂直與水平的網狀組織學習皆高度依賴外面的支援（Porter, 1990）。整體來說，在科技傾向的產業中，共同投資的企業、研發國際財團與策略聯盟的數目急遽增加，對於網狀組織學習來提昇組織競爭力而言，是一個明顯的標誌（Teece, 1992；Gugler, 1992）。

4. 制度上的學習

企業制度上的環境限制了他們的策略行為。North（1990）定義制度上的環境是指正式的法令（憲法、法令、法規、契約）、非正式的法令（風俗限定的信仰與價值觀、傳統、顧客、習俗）與強制執行。這些法令限制了在國家與產業階層這兩個不同層次的工作。組織可能選擇策略化因應法令的限制，或是將他們改成對自己有利。這兩個方法都需要關於法令限制與過程的資訊。法令與公共的關係區分了組織在法令學習與策略的專業。上述為外部組織學習策略，皆下來探討內部組織學習策略。

（二）內部組織學習策略

內部學習以增加組織成員的知識分享來提昇組織的策略能力。以下分為四個範疇來說明：

1. 個人學習

所有的組織學習發生自個人學習，但是其大於組織個別成員學習策略的總和（Hedberg, 1981）。個人學習來自於他的工

作團體、組織的其他部分（其他工作團體與個人）與環境。他們向工作團體與其他組織部門來學習，使得自己對於組織的信念、規範、規則與過程，而這些就是組織的學習風格（March, 1991）。這個過程可應用在組織正式、信奉的實踐與組織非正式實際的作為（Brown & Duguid, 1991）。個人從組織學的愈多，相關個人信念模式會在組織中傳達的愈廣。然而，當個人愈相似時，組織整體學習就減少了，因為組織內的個人想法愈相似時，來自組織參與者新的且不同意的觀點會愈來愈少。

2. 跨部門學習

在大多數的組織中，形成特定的工作團體來執行相似的功能任務（如：行銷、會計與研發部門）。典型上而言，溝通與傳遞資訊在這些工作團體內是頻繁的（Brown & Duguid, 1991）。個人經驗與知識是開放式分享的，對這個團體的新成員會帶來有價值的新資訊。

然而，這個職務內的學習多於個人學習的總和。知識分享在這個工作團體中常會導致相互依賴的想法，而團體在合作問題解決中創造知識，而此可將個人知識以一創新方式來連結。尤其是當總結的知識在許多個人離開這團體時，仍然存在。故事、信仰與部門規範常儲存起來，用來幫助組織成員瞭解組織。工作團體發展認知系統，且有自己的記憶（Hedberg, 1981）。然而，如果有些個人擁有來自他人的知識卻是政治或個人動機，資訊並不可能常在一整個或是分割的工作團體中平滑流動。

3. 部門內學習

工作團體也可從組織其他部分來學習。職務上學習的總和

是組織的正式與非正式溝通。職務上的學習需求隨著不同工作團體的互相依賴增加而增加，且隨著這些團體的不同認知而不同（Tushman & Nadler, 1978；Daft & Lengel, 1986）。在科層式組織中，正式溝通管道與資訊系統常會主宰職務上的資訊交換。這些資訊系統激勵著實際學習，但對策略決定影響很大的溝通不確定資訊上而言，卻是非常不足的（Daft & Lengel, 1986）。因此，Mintzberg（1973）發現管理者花大半時間在言詞溝通是合理的。這給他們較不正式的資訊，如：預感/直覺、傳聞等，而這些則可幫助完成以知識基礎所形成策略。

一個組織鼓勵溝通與知識分享同時也增加了職務上的學習（Mintzberg, 1991）。我們可以工作輪調、基於整體組織績效而定的獎勵、徹底教授新組織成員與參與管理等來增進職務上的學習（Aoki, 1990；Sasaki, 1990）。

4.多層次學習

高階管理有認知限制讓他們得依賴其他組織成員所提供的資訊。大多數技術知識在組織基層吸收，再消化、解釋、總結且溝通到高階管理著。資訊處理的方式在到達策略決策前，對策略形成的過程影響很大。在組織中的權力與政策，此兩者是形成到達高階管理者的資訊。

總觀上述三種組織學習策略，本研究以內部與外部組織學習策略，來探討組織學習策略。