

# 第一章 緒論

本章緒論的主要內容分成兩大部份：第一節研究背景，闡述本研究的相關問題與背景；第二節研究動機與目的，在說明本研究的動機、目的與希望達到的研究成果。

## 第一節 研究背景

中華民國的教育體制自民國二十一年起就存在著「軍訓教官」制度，此一特殊編制與其他國家教育體系迥然不同。軍訓教育制度曾歷經多次的變革與挑戰，甚至幾度遭逢到存廢議論，就個人身份及對此議題之關切，再加上軍訓教官在教育體系的角色定位、功能與制度改革等問題，是此一論題中的重要議題，亦是本文研究的基礎背景。

有關「軍訓教官」制度經常引發的討論問題包括：一、強力要求軍訓教官應退出校園；二、批評質疑軍訓教官管理學生的方式；三、對軍訓教育內容與教學方式觀點存有歧見。雖然如此，軍訓教育目前依然屹立，大專院校軍訓教官也依然在校園中活躍，甚至於在有些學校中還扮演著極為重要的角色。目前，大專院校軍訓教官能適應這麼多的外衝擊，而不像許多產業組織自經濟社會中倏然潰敗，此一軍訓教官組織究竟有何特殊之處？就組織理論的觀點而言，此一問題值得予以探究了解。

現有和過去的軍訓教官組織活動與結構雖然成效良好，但未

來是否仍能發揮強大的功能在適應變局上，值得懷疑？此外，軍訓教官制度今後是否仍會遭遇不同的批判和挑戰，亦值得後續關心？任何組織若想永續生存，都有必要不斷調整與改變？此一調整改變及其改變的方向，應是關心大專院校軍訓教官組織生命的人士，所共同追究探索的重要課題。

如今普遍公認，在知識蓬勃發展中，最具有生命力最成功的組織，就是不斷掌握到最佳和最新知識的組織。二十一世紀「知識」成了決勝的關鍵性武器，人類認為這個時代是「知識經濟」的時代，但面對種類博雜、數量爆炸的知識和理論，混雜著詭譎多變的環境，到底什麼內容的知識對組織最重要？組織應該如何來學習？來自個人單打獨鬥的學習方法如果不符合環境改變的速度？那要建立什麼樣的組織學習機制活動才能適應？各種組織學習機制對組織的績效各會有什麼樣的助益？這是許多關心組織理論與活動的學者、專家們懷疑、鑽研、探索和想明白的地方。

「組織學習」被視為在二十世紀所發現到的金礦中，最佳的礦源。組織學習所產生出的團體智慧和共同願景，正是組織在面臨變革、演化的最佳指導依歸。組織透過發展組織學習，以期在未來更能進步和生存，其對變革的主張係要由根本處著手，再內化到組織中的個體，深入個人的思維。同時，對組織的基本結構和組織運作的模式，都要重新加以評估和定位，以建立起組織學習與發展的良好環境。因此，許多學者專家都將「組織學習」視為組織成功、存活的絕對必要條件。不論何種類型的組織，都可以將組織學習視為一個永續生存和強化未來競爭優勢的行動策略。換言之，組織若期望能在動態環境中成功，則應將組織轉化成學習型組織。

組織彙整結構中的活動，及活動彼此相互作用後的綜合績效，轉化為組織生命的泉源。學習型組織的要件學者各有不同的看法，組織存續的因素也很多重，而且關係組織生命的活動也十分複雜。本研究將重點聚焦於學習機制的活動力及其良窳，對學習型組織的成功與否，以及組織生命的泉源係至大的關鍵。

過去研究學習機制的學者專家，往往著重在組織正式學習的探索。所謂「學習」，當然不是只有教室或課堂中所進行的才算，那些只是學習的一部分。對於正式學習，以組織學習的理論角度來加以審視，只能視之為一種單迴圈學習。事實上，學習的方式可以有正式和非正式的形式區分，正式教育的運作幾乎已為社會所普遍了解，非正式的部分過去較少為人所討論，但是非正式的學習形式與效果，有些時候還可能更重要，學者 Bechtold<sup>1</sup>就有類似的看法。而非正式的學習機制在組織中如何運作的？組織對其有什麼影響力？

近年來受到歐美學者如 Bruce Leslie, Monika Kosmahl Aring, Betsy Brand, D. W. Livingstone<sup>2</sup>等都開始加以研究，但國內目前探討的還很少。因此，還需要學界的投入研究，以期能使正式與非正式學習相輔相成，共同加速組織學習的速度和能量。

Bower & Hilgard<sup>3</sup>將「學習」視為較為持久性質的改變歷程；

---

<sup>1</sup> 參閱 Brigid L. Bechtold, "Evolving to Organizational Learning," *Hospital Materiel Management Quarterly*, 2000, pp. 11-25.

<sup>2</sup> Bruce Leslie, Aring Monika Kosmahl and Brand Betsy, "Informal Learning: The New Frontier of Employee & Organizational Development," *Economic Development Review*, Vol. 15, No. 4, 1998, pp. 12-18; Livingstone D. W., "Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American Perspective," *Comparative Education*, Jun 1999, pp. 163-186.

<sup>3</sup> 參閱 G. H. Bower and Hilgard, eds., *Theories of Learning*, Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1981. 中譯本參閱，邵瑞珍、皮連生與吳慶麟譯，*學習理論－學習活動的規律探索*。台北：五南，民 79，頁 15。

但是 March & Olson<sup>4</sup>也發現學習是有可能被阻斷的。可見組織如要運用學習來促進組織發展，是有缺口障礙須要克服的，那該如何去克服呢？組織本身無可旁貸的負起促進學習責任，組織架構則是學習機制的主要載體和媒介，想克服障礙和缺口，就需要研究和了解。目前，大專院校軍訓教官自離開正式教育體制後，回流到正式教育機制的情況並不樂觀，而主要的學習機制如軍官團活動、各種教學研究和研討、各項研習和短期訓練，平時編組的教學小組等，大部份可列為非正式的學習機制，這些正式與非正式的機制在促進成員學習的效能如何？是否符合組織學習的理論要旨？也就是說，這些可否貢獻於大專院校軍訓教官的組織生命？是否有更好更強大的學習機制與理論可資應用？阻斷大專院校軍訓教官學習的因素有那些？大專院校軍訓教官與其它不同性質組織會有那些不同？大專院校軍訓教官的正式學習機制與非正式學習機制各有何功能？本研究希望以上疑問都能有效求解，而以上疑問也為本研究目前，國內對上述問題的研究幾乎沒有，所以可參考的文獻很難獲得。

Livingstone<sup>5</sup>研究美加終身教育時認為：「後工業時代及知識經濟的理論大部份都假設或聲稱職場工作者需要越來越多的技能，其實這是一種幻覺。」他研究造成失業的六大面項：才能缺口、結構性失業、非自願的減少僱用、學歷缺口、績效缺口、未按專長就業，同時發現大多數人都高學歷低任用，很多工作並不需那末多知識準備。具體而論，是不是教育產業化後帶動了人力資源市場中的個體彼此間的惡性競爭？「學習」真得那末重要嗎？工作者真的需要不停的學習才能勝任工作嗎？也許用這種不同角度的看法，來對於有少校任官二十年、中校任官二十四年、上

---

<sup>4</sup> J. G. March and J. P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*, No. 3, 1976, pp. 147-171.

<sup>5</sup> Livingstone D. W., *op. cit.*, pp. 163-186.

校任官二十八年工作年資限制的大專院校軍訓教官進行學習相關的探討，可以有特殊的研究發現。

## 第二節 研究動機與目的

本節的內容包括兩個主要的議題：本研究的動機；本研究的目的是。

### 壹、研究動機

規劃本研究主要的動機，是希望以近年來蓬勃發展的組織學習理論為基點，對大專院校軍訓教官的組織學習機制進行研究，來解析大專院校軍訓教官的學習機制活動的投入和產出，以及連結投入與產出間的重要因素，並對此一組織生命的發展作出貢獻，以利組織能永續生存。

正因為大專院校軍訓教官此一組織是個封閉性組織，一般大眾往往無法理解其內部結構、活動和運作實務，即便為其成員，所獲也是片面局部的資料，其成員展現的組織紀律，更如同一座牆，很不容易一窺堂奧。這種組織用組織學習的角度來加以審度，對組織學習理論所倡言的廣泛適用性，是一種挑戰，也是本研究另一個興趣所在。

### 貳、研究目的

本研究以組織學習的理論，對大專院校軍訓教官學習機制進行研究。目標在透明大專院校軍訓教官組織活動中學習機制的實際情形，以及各種不同學習機制的運作對軍訓教官的績效產出的影響，其運作的模式和應用是否有特殊之處？再而不同的機制所採行之技術、工具與方法是否與一般組織迥然不同？

期待本研究成果，不只能對軍訓教官的組織發展作出建議，甚至，可能將成果通則化為各企業、組織在轉型、變革，或是在推動現有組織轉化為學習型組織時的一個參考效標。因為，當仔細觀察各個組織時，其實都能發現，每個組織各有其封閉不為人知的一面，也各有其嚴格不容侵犯之處。所以，這個研究相信能對促進組織學習殖生於各個組織之中發揮功效。

綜合前一節所述的背景和動機，再衡量本研究預期達到的成果，將研究目的設定為以下九點：

- 一、了解目前大專院校軍訓教官學習機制的種類。
- 二、了解大專院校軍訓教官學習機制的運作實效。
- 三、比較大專院校軍訓教官不同學習機制運作的成效差異。
- 四、了解阻斷大專院校軍訓教官學習的因素。
- 五、以組織學習理論來檢驗大專院校軍訓教官組織活動。
- 六、了解大專院校軍訓教官學習機制與組織發展的彼此關聯

情形。

七、嘗試對大專院校軍訓教官克服學習障礙提出建議。

八、嘗試對大專院校軍訓教官組織發展提出建議。

九、最希望達到的成果是能概化為各種組織進行組織學習轉化的參考。

## 第二章 文獻探討

根據第一章研究動機、背景與目的進行相關的文獻探討，本章區分成三個主要部份，分別為探討：第一節 組織學習相關理論；第二節 阻斷學習相關理論；第三節 正式學習與非正式學習相關理論。

### 第一節 組織學習理論

本章的文獻探討將從「組織學習理論」(Organizational Learning)開始。目前能夠掌握的直接參考資料並不多，特別是國內的中文資料更為缺乏。

根據 Mark<sup>6</sup>的研究，「組織學習」一詞最早奠基於 Weber 的組織理論。而國內學者盧偉斯<sup>7</sup>則認為，組織學習出現 Simon 於 1930 年「公共行政評論」(public Administration Review)一篇探討美國經濟合作管理局(Economic Cooperation Administration)組織成立的文章。可是，一直到了 1960 年代時，Cyert & March<sup>8</sup>才將組織學習一詞列為探討組織理論的基本概念；直到 Cangelosi & Dill 正式將組織學習當成一種「理論」來研究。

國內學者榮泰生<sup>9</sup>研究認為：「組織學習的論述、研究蓬勃發

---

<sup>6</sup> Mark Dodgson, "Organization Learning: A Review of Some Literatures," *Organization Studies Science Policy Research Unit, University of Sussex, Brighton, U.K.*, Vol. 14, No. 3, 1993, pp. 375-394.

<sup>7</sup> 盧偉斯，〈組織學習理論之研究—行動理論觀點與行政組織應用的探討〉，政治大學公共行政研究所碩士論文，民 76。

<sup>8</sup> R. Cyert and J. G. March, *A Behavioral Theory of The Firm*, New Jersey, 1963.

<sup>9</sup> 榮泰生，〈組織學習論之探討—企業實施辦公室自動化之實證研究〉，政治大學企業管理研究



展，且經歷多年的討論，在社會學、管理理論、心理學、模控學、資訊理論、人類學、民族學、現象學、政治學方面，均受到相當的重視與發展。」可見，「組織學習」概念由來已久，到了廿世紀末期，獲得重視與各界熱烈的討論與研究。在說明組織學習的定義前，先要對「學習」作一番認識。

## 壹、「學習」的定義

對「學習」一詞的定義，以教育學家的探討最為普遍。張春興<sup>10</sup>認為：「學習是因經驗而使個體行為或行為潛勢產生改變且維持良久的歷程。」，而在此定義中有三個概念：

- 一、學習因經驗而產生；
- 二、行為或行為潛勢的改變；
- 三、較為長久的歷程。

而教育學家的派別不同對於學習的看法也有很大的不同，以行為學習論為例，其主要觀點有二：一是將學習視為個體處於某些條件限制之下所產生的反應，稱為刺激-反應論；

其一，是將個體學到的行為解釋為刺激與反應間的關係聯結；認知心理學家們則視學習為個體對事物經由認識、辨別、理解

---

所博士論文，民 77。

<sup>10</sup> 張春興，《教育心理學》，台北：東華，民 83，頁 169-250。

、從而獲得新知識的歷程。

其二，是人本教學派的 Combs 等人<sup>11</sup>提出，學習一事含有兩種意義：一是學到新知識，二是該知識使個人產生新意義。

根據上述觀點，Bower 與 Hilgard 強調，學習是在特定情境中重複經驗引起行為或潛能的變化，但此變化不能以個體的先天秉賦或短暫現象為認定標準。雖然教育學家們的不同學派對於「學習」的看法頗有歧見，但是他們普遍將學習視為是發生在個體上的。而本研究的旨趣係以集體為主的組織學習上，視組織為學習的主體，故出發點可能有很大不同，但理論原則應有相通之處。

再者，Mark<sup>12</sup>從不同的學術領域探討組織學習的定義，他認為就連「學習」(learning)在不同領域間也有很大不同的看法，經濟學家趨向認為學習是一個簡單量化的改善活動，或是對一些良好正面的產出結果抽象模糊的定義；管理經營方面的文獻則經常把學習與維持相對競爭效能劃上等號；創新文獻上則經常視學習是改進相對的創新效率；另外，有些其他領域的學者，則著重在什麼是真正的學習？和這些結果是如何達成的？如組織理論或心理學者認為，對於一個公司，與企業有關且包含程序與結果，學習可被解釋為是企業在文化環境下建構活動的知識及例行性事務，通過改進員工的技能，以改善組織效能。他對學習的看法如表 2-1 所示：

---

<sup>11</sup> A. W. Combs and D. Snygg, *Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior*, New York: Harper & Row, 1959.

<sup>12</sup> Mark Dodgson, *op. cit.*, pp. 375-394.

表 2-1 Mark 對不同學術領域對學習看法的分類表

經濟學家	學習是一個簡單量化的改善活動，或是對一些良好正面的產出結果抽象模糊的定義。
管理學	學習是維持相對競爭效能。
創新文獻	學習是改進相對的創新效率。
組織理論 或心理學	企業在文化環境下建構活動的知識及例行性事務，通過改進員工的技能，以改善組織效能。

資料來源：整理自 Mark Dodgson, "Organization Learning: A Review of Some Literatures," *Organization Studies*. Science Policy Research Unit, University of Sussex, Brighton, U.K., Vol. 14, No. 3, 1993, pp. 375-394.

綜合上述，不同學術領域對學習的論述，「學習」是因經驗而使行為或行為潛勢產生改變且維持良久的歷程，組織可透過學習而獲得各項效能和效率上的改善。

## 貳、組織學習理論

Simon<sup>13</sup>在研究政府組織重組的過程，將「組織學習」定義為「組織成員在組成架構及組織成果方面，成功重組組織、解決組織問題，並增長其洞察力。」。如此，組織學習一方面是發展組織洞察力，另一方面在重新架構組織和活動。所以他認為就是一種學習的過程，例如，組織外在政治、科技環境的變遷，對於組織內部人員的心靈與思想造成一定的影響，這種影響促成人員洞悉政策問題、理解政策問題的觀點改變，並進而引發有關組織結

<sup>13</sup> H. Simon, *Sciences of the Artificial*., M.A.: MIT Press, 1969.

構的重新檢討與調整。而這又會產生兩種改變：第一、是內在知識的改變；其次是組織績效的改變。

對於組織學習的探討與研究層面，大抵可分為認知學派與行為學派的區別<sup>14</sup>；前者認為組織學習影響人員認知形態的改變，後者則指出組織學習的結果造成人員行為模式的改變。但是大多學者普遍認為組織學習必須透過個人的學習，然後提昇到組織的層面上，繼而對於組織整體的認知、行為產生改變<sup>15</sup>。

此外，Watkins & Marsick<sup>16</sup>則對組織學習的定義有另一種解釋。他們認為：「組織學習的結果會導致知識、信念與行為的改變，最終強化組織創新與成長的動力。」。而 Ayas, Foppen and Maljers<sup>17</sup>也有類似的看法，他認為：當一個組織嘗試改變它的行為以反應外在環境的變化時，會依據內部的敘述，經由一個程式化的途徑，且經由引導、預設的規則與知識，也就是組織的改變通常會依據過去儲存的經驗做反應。

綜合上述兩項觀點，可見組織學習的功能有二：一是會造成行為的改變；一是會影響認知的改變。而整合性的學習則認為「組織學習」實質上是同時包含了認知與行為這兩個層面<sup>18</sup>。

另外，還有學者認為，組織在進行學習時發生的程序，對於

---

<sup>14</sup> C. M. Fiol, and M. A. Lyles, "Organization Learning Harvard," *Business Review*, Vol. 71, No.4, 1985, pp. 78-91.

<sup>15</sup> C. Argyris, and D. A. Schon, *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*. N.J.: Addison-Wesley, 1996.

<sup>16</sup> V. J. Marsick and K. E. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledgeby, 1990, p. 9.

<sup>17</sup> Karen Ayas, Foppen Wil and Maljers Floris, "Exploring Organizational Learning: Some Observations on Resistance and Leadership," <http://www.orglearn.nl/ayfoma.html/>, 1998.

<sup>18</sup> A. C. Inkpen and M. M. Crossan, "Believing Is Seeing: Joint Ventures and Organization Learning," *Journal of Management Studies*, Vol. 32, No. 5, September, 1995, pp. 595~618.

組織為抵抗環境不確定性的威脅，而運用最根本的方式去解構和建立、應用或修改組織相關的知識。例如，在打破人際自我防衛習慣、組織長期的效能和變革更新的方面，其目標在於組織長期的效能，所以，組織學習不但是一個手段，本身也是一種目的<sup>19</sup>。為了能更清楚釐清的組織學習的內涵與意義，學者們，企圖賦予「組織學習」清楚的分類或理論準則。

Argyris & Schon<sup>20</sup>的組織學習觀點係根據各學者對組織學習活動的描述與研究，將「組織學習」區為六類：團體觀點、工具觀點、結構觀點、系統觀點、文化觀點、政治觀點，如表 2-2 所示，「Argyris & Schon 的組織學習分類」。

表 2-2 Argyris & Schon 的組織學習分類

觀 點	研究基礎	定向概念	組織學習涵義
團體觀點	社會心理學	團體氣候	「學習」是藉著團體與個人在完成某件任務或互動的過程中進行，在這過程裡，個人與團體即在進行學習。
工具觀點	工具主義管理理論	決策制定	學習是以經驗為導向的，而改善組織的方法及過程，與個人決策者的學習，都將會納入組織圖及組織記憶內。
結構觀點	社會學科層理論	官僚體系	組織為因應內外環境變化而進行結構改變時，組織即在學習。
系統觀點	模控學資訊理論	溝通與控制	組織學習包括有偵錯、修正錯誤的自我矯正過程。

<sup>19</sup> C. Argyris, and D. A. Schon, *op. cit.*; K. E. Weick, *The social psychology of organizing*, Random House, New York Press, 1979.

<sup>20</sup> C. Argyris and D. A. Schon, *Organizational Learning A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.; C. Argyris and D. A. Schon, *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*, N.J.: Addison-Wesley, 1996.

文化觀點	人類學、民族學、現象學	組織文化與社會化	個人接受組織文化的社會化過程，即為組織文化形成的過程，或為對組織形象與認知形式的異常、矛盾進行修改的過程。
政治觀點	政治理論 社會政治運動理論	權力衝突	組織成員經由學習、創造、運用最適當的策略，而由相互鬥爭的形式轉變成協調合作，而贏得勝利的過程。

資料來源：本研究整理自 C. Argyric and D. A. Schon , *Organizational Learning A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978; C. Argyric & D. A. Schon , *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*, N.J.: Addison-Wesley, 1996.

此外，適應學習觀點是將組織學習視為理性抉擇的適應過程；在知識應用的觀點中，組織學習則被視為一種組織知識的發展過程；而行動理論觀點則認為組織學習是組織生活中，共同分享的心智模式，成員共同對組織進行解構和重組的過程。不同的觀點，事實上正反應出不同類型的組織學習模式，亦顯視出了組織學習理論的豐富性和多元性。

Shrivastava<sup>21</sup>依據學者對於組織學習的定義與基本假定之差異，區分出三種觀點；即適應學習觀點、知識應用觀點與行動理論觀點。本研究綜合其觀點整理成「組織學習理論分類表」，如表 2-3 「組織學習理論的分類」。

<sup>21</sup> Paul Shrivastava, "A Typology of Organizational Learning Systems," *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 1, 1983, pp. 8-28.

表 2-3 組織學習理論的分類

理論觀點	主要觀念
適應學習觀點 (理性的抉擇)	組織透過目標、資訊蒐集和調整組織決策例規來適應環境的變化。其主要概念包括組織適應、決策例規、組織學習的惰性、例行式的適應學習、創新式的適應學習。
知識應用觀點 (知識的發展)	組織行動與行動結果間的因果關係為組織知識的累積、發展過程，組織變革策略的更張，係根據組織知識而來，並將組織學習界定為組織知識更新與增長的過程。主要概念包括有組織知識、知識應用與知識的形成。
行動理論觀點 (共享的心智模式)	以系統動力學為核心，對動態性複雜系統進行解構與再造的改變歷程。其主要概念有動態過程及自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習氣與系統思考等。

資料來源：Paul Shrivastava, "A Typology of Organizational Learning Systems," Journal of Management Studies, Vol. 20, No. 1, 1983, pp. 8-28. 與本研究  
者整理

## 參、實用性組織學習

根據上述組織學習相關理論，我們可以依據 Shrivastava 的分類觀點，對實用性的組織學習，提出三項觀點：適應學習、知識應用與行動理論，說明如下：

### 一、適應學習觀點

適應學習論的學者認為組織學習就是組織適應的活動過程，組織學習的結果就是組織決策例規的建立與調整；其主要概念包括

組織適應、決策例規、組織學習的惰性、例行式的適應學習、創新式的適應學習等。

Hedberg<sup>22</sup>以環境變化程度為變數，提出了適應（組織）學習的三種方式，即調整式學習（adjustment learning）、重新學習（turnover learning）及反轉學習（turnaround learning）；分述如下：

- （一）調整式學習：當組織與環境關係有少許波動時，組織會調整其規律，以順應環境，這種調整速度比較例行化。
- （二）重新學習：當環境變動大至無法以調整來應對時，組織必須採用新的方式學習才得以生存。例如，反學習或行為改變，而這種組織學習較困難也較花時間。
- （三）反轉學習：當環境有極大變化時，組織原有的行動模式可能被全盤或部份推翻，此時組織所須產生的反應最大，但也最困難，同時有嚴重的時間壓力。

March & Olsen<sup>23</sup>的觀點則認為：組織會感受到環境的不確定性和風險，而使得決策規劃發生變動；而此改變又會影響個人信仰，個人信仰將導引個人行動的改變，而個人行動的改變將輪流影響到組織行動，而組織行動又會造成環境變動。整個是一種動態循環過程，此過程即為組織學習。

---

<sup>22</sup> B. Hedberg, "How Organizations Learn and Unlearn," in P. Nystrom and W. Starbuck, eds., *Handbook of Organizational Design, Vol. 1*, Oxford: Oxford University Press, 1981, pp. 3-27.

<sup>23</sup> J. G. March and J. P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*, No. 3, 1976, pp. 147-171.



Nevis & DiBella and Gould<sup>24</sup>三位學者運用組織學習系統整合組織的價值鏈。他們認為所有組織均可視為一個學習系統，此系統內包括「學習風格」、「學習促進因素」。「學習風格」受到組織文化、經驗、及核心能力等因素的影響。因此各組織有不同的學習風格，了解學習風格有助於明白學習需要，和學習發生的地方。

就「學習促進因素」而言，它通常以最佳的常規和共同的過程為基礎。它是普遍性因素，所有的組織都可經由學習促進因素提高學習能力。其概念整理如表 2-4 「組織學習系統」。

表 2-4 「組織學習系統」

描敘性因素 (Where and What Learning Occurs)	規範性因素 (What Promotes Learning)
各種學習導向的學習風格	學習促進因素
以組織文化、經驗、核心能力為基礎。	以最佳常規及共同過程為基礎

資料來源：E. C. Nevis, A. J. DiBella and J. M. Gould, "Understanding Organizational as Learning System," *Sloan Management Review*, Winter, 1995, p. 76.

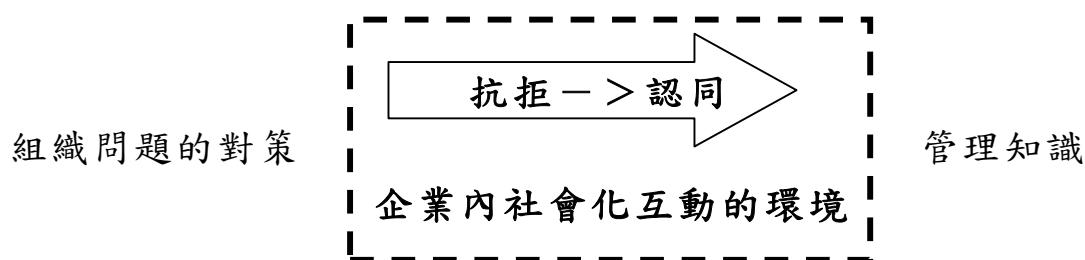
國內學者李國光、丁上發、白榮吉<sup>25</sup>等人作更進一步探討，他們認為：所謂管理知識是組織管理的基本原則，其建構係以促進相關利害團體，對組織問題的對策與執行，逐步由抗拒、以至認同，甚而突破原有解決問題的做法或程序而產生，如圖 2-1 所示，管理知識的取得過程。因此，管理知識建立的關鍵在於企業內社會化互動環境與管理，企業如何藉由組織學習的概念及現代

<sup>24</sup> E. C. Nevis, A. J. DiBella and J. M. Gould, "Understanding Organizational as Learning System," *Sloan Management Review*, Winter, 1995, p. 76.

<sup>25</sup> 李國光、丁上發與白榮吉，「企業知識管理建構模式之探討—以資訊業為例」，收錄於中華民國科技管理論文集(民 88)。

科技的輔助，塑造良性增強循環的知識創造環境與企業文化，實為企業立於不敗之地的不二法門。管理知識與專業知識的最大的不同在於其創造過程，管理知識主要是透過社會化互動的過程而產生，所以必須經由成員互動取得；而專業知識的建立過程，主要是透過實驗或實習等操練而取得。

圖 2-1 管理知識的取得過程



資料來源：李國光、丁上發與白榮吉，「企業知識管理建構模式之探討—以資訊業為例」，收錄於中華民國科技管理論文集(民 88)。

持本觀點學者認為，組織的適應行為就像個體的學習歷程一般，每經歷一段特定時日，對環境的刺激會自然產生適應性之行為。這種集體適應行為係由個別成員發動，而具體表現在與決策相關的各種事件上。而這適應的內容包括與組織目標有關之適應、關注焦點的適應與探究規則的適應。綜合言之，適應論者認為組織學習即為決策例規的學習，組織為了抵抗環境不確定的威脅，在調適的過程當中建立、應用並修改相關的決策例規或作業程序，以作為回應。

## 二、知識應用觀點

知識應用學派認為組織變革策略的更張，係根據組織知識而

來，並將組織學習界定為組織知識更新與增長的構成概念，包括組織知識、知識應用與知識的形成。

Walsh & Ungson<sup>26</sup>所提出的資訊獲取、保留資訊及資訊擷取等知識發展過程；而 Hanssen-Bauer & Snow<sup>27</sup>提出的五個學習階段論，即認為組織學習分成資訊的取得、資訊的詮釋、重點實驗、經驗傳播與重構組織知識等五個階段；還有 Romme & Dillen<sup>28</sup>的資訊程序論，將組織的知識發展流程劃分為：資訊取得、資訊分配、資訊詮釋、資訊儲存及評估等五個循環的程序。

Gilbert & Gordey-Hayes<sup>29</sup>主張當組織認知到組織內缺乏某種知識時，便產生「知識落差」(knowledge gap)，此時需要將知識引進或移轉進來。他更認為知識的移轉並非靜態地發生，他必須經由不斷的動態學習才能達成目標。因此，組織必須經由過去經驗、實驗、自外界引進新知、不斷地對外界進行新知、不斷地對外界進行監督，以獲取組織所需要的新知識。在知識取得的同時，組織必須建立內部溝通機制，使知識有效率地移轉，並有效的應用。他認為知識的移轉，可分為五個階段，其階段區分詳如圖 2-2。Gilbert & Gordey-Hayes 知識轉移模型。

---

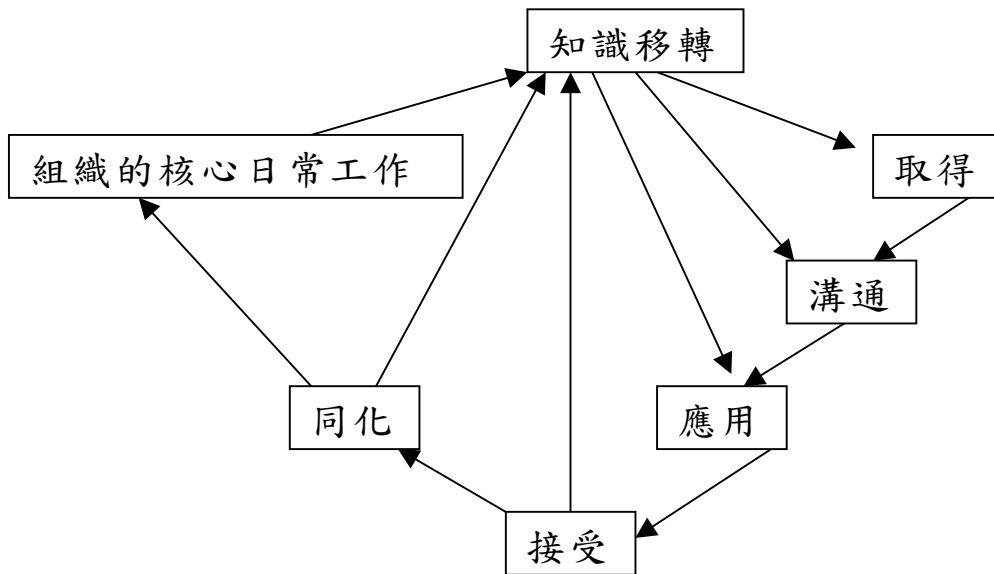
<sup>26</sup> J. P. Walsh and G. R. Ungson, "Organization Memory," *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, 1991, pp. 57-91.

<sup>27</sup> J. Hanssen-Bauer and C. C. Snow, "Responding to Hyper Competition: The Structure and Processes of a Regional Learning Network Organization," *Organization Science, Special Issue Hyper Competition*, Vol. 7, No. 4, July-August, 1996, pp. 413-427.

<sup>28</sup> G. Romme and R. Dillen, "Mapping the Landscape of Organizational Learning," *European Management Journal*, Vol. 15, No. 1, 1997, pp. 68-78.

<sup>29</sup> Myrna Gilbert and Gordey-Hayes, "Understanding The Process of Knowledge Transfer to Achieve Successful Technological Innovation," *Tech Novation*, Vol. 16, No.6 Jun, 1996, pp. 301-312.

圖 2-2 「Gilbert & Gordey-Hayes 的知識轉移模型」



資料來源：Myrna Gilbert & Gordey-Hayes, “Understanding The Process of Knowledge Transfer to Achieve Successful Technological Innovation,” *Tech Novation*, Vol. 16, No.6 , Jun, 1996, pp. 301-312.

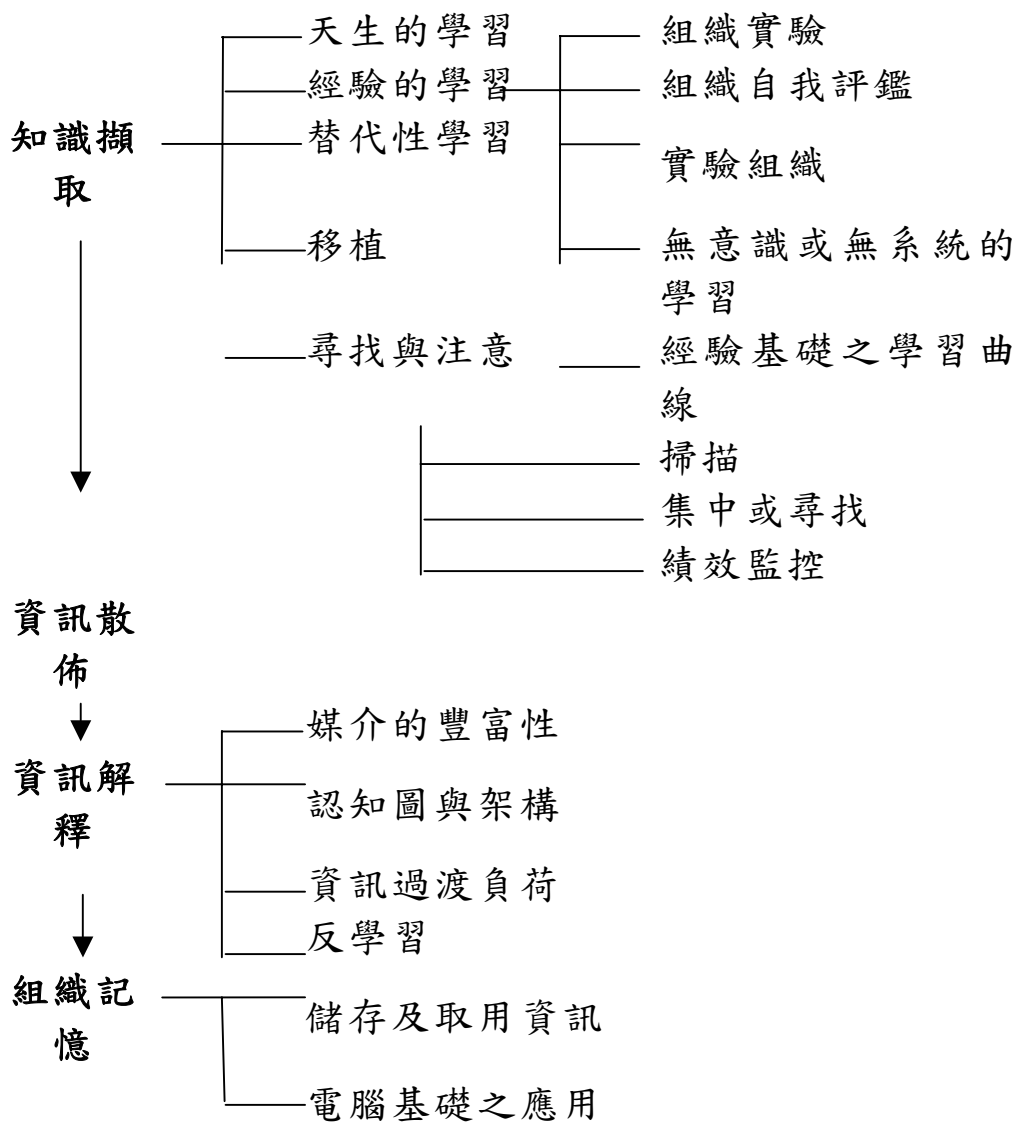
此外，Gilbert & Gordey-Hayes<sup>30</sup>等人發現，「時間」是知識移轉的一個決定性因素，組織在例行的日常工作中不會隨時因應變化而改變的，它沒有個體那麼彈性靈活，它需要時間並經歷同化的過程後，才可能會同化為組織的一部份。

在眾多的學者論述中，則以 Huber 所建立之知識應用模式最為完整。Huber<sup>31</sup>彙整各家學者的研究後，認為組織學習是組織中個人、團體、部門與公司等各階層，獲得工作知識或技能的過程。Huber 將組織學習的內容分為四大程序：知識的擷取、資訊的散佈、資訊解釋及組織記憶，且在各程序中，各有其子項目，如下頁圖 2-3 所示「Huber 之組織學習程序與構面」。

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> G. P. Huber, “Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures,” *Organization Science*, Vol. 2, No. 1 , 1991, pp. 88-115.

圖 2-3 「Huber 之組織學習程序與構面」



資料來源：G. P. Huber, "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures," *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 1991, pp. 88-115.

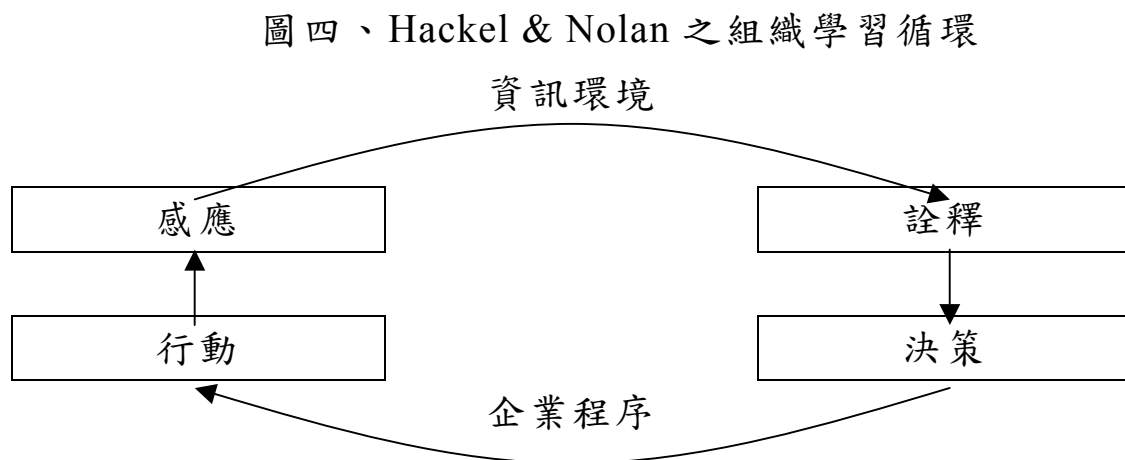
綜合以上觀點，筆者認為組織學習是組織中個人、團體、部門與公司等各階層，獲得工作知識或技能的過程。知識應用觀點的學者將組織學習視為組織知識改變、發展與增長的過程，研究上偏重於以封閉係系統的角度來描述組織內部的學習過程，且此等觀點又幾乎是將教育學家的看法，本文將致力於擴大應用到團

體組織之上。

### 三、行動理論觀點

行動理論觀點是隨「適應學習觀點」與「知識應用觀點」之後，將「組織學習」由基礎理論到運用的方法、技術，發展出許多質性與量化的方法。這可以說是脈絡系統最完整的一派。以下擷取此派許多學者的理論加以扼要闡述：

Haeckel & Nolan<sup>32</sup>認為組織學習循環應包含：感應(sense)、詮釋(interpret)、決策(decide)與行動(act)等四步驟，如圖 2-4、Haeckel & Nolan 之組織學習循環。



資料來源：Stephan H. Haeckel & Richard L. Nolan, "Managing by Wire," *Harvard Business Review*. Boston, Vol. 71, Issue 5, Sep/Oct 1993, pp. 122-133.

然而，並非依此步驟便能使組織學習循環不已，組織中具有

<sup>32</sup> Stephan H. Haeckel and Richard L. Nolan, "Managing by Wire," *Harvard Business Review*, Boston, Vol. 71, Issue. 5, Sep/Oct 1993, pp. 122-133.

學習阻斷的現象，Senge<sup>33</sup>即曾提出要以五項修練來形塑並建立「學習型組織」，並達成組織學習與實踐：

- (一) 自我超越(personal mastery)：實踐自我超越的關鍵，在於學習如何兼顧個人願景和清晰現況；也就是，學習不斷的釐清並加深個人的真正願望，看清楚現況，持續不斷擴展個人達成願景的能力，作出抉擇，創造出我們想要的結果。其技巧是，即使當願景看起來根本不可能實現，都不要降低願景。重要的不是願景到底是什麼？而是願景可以做什麼？
- (二) 改善心智模式(improving mental model)：心智模式根深蒂固在我們心中，影響我們如何了解這個世界，以及如何採取行動的許多假設。要讓心智模式浮上檯面，讓我們在不自我防衛的情況下探討心智模式，再持續不斷的反省、改進我們的內在世界，並檢視內在世界如何影響我們的行動及決策。其技巧是反思（放慢思考過程，以便能更警覺到心智模式如何成形）和探詢（展開對話，分享彼此觀點，並且更了解對方的假設）。
- (三) 建立共同願景(building shared vision)：針對我們要創造的未來，以及我們希望達到的目標發展出共同願景，並激發大家共同承諾要達到它，也就是說創造出一種共同的目的感。成功建立共同願景的策略環繞著幾個重要觀念：每個組織都有它的命運，這命運說明組

---

<sup>33</sup> P. M. Senge, "The Fifth Disciplines: The Art and Practice of the Learning Organization," *The Society for Organizational Learning*, 1990. in <http://www.sol-ne.org>; P. M. Senge, *The Fifth Discipline*. New York: New York Press, 1990.

織存在理由的深層目的；一般組織的使命和宣言往往缺乏深度，沒有呼應到最重要的生存理由；許多組織成員對於組織隱藏的目的都有一種共同的感覺；建立共同願景的核心工作，就是要設計和發展出持續不斷的流程，使組織中的每一個人都可以由衷的說出組織存在與發展的共同意義。

(四) 團隊學習氣氛(team learning)：藉由團隊成員了解彼此的感覺和想法，因此能藉著完善的協調和一體的感覺，以發揮綜效的方式，提升團隊思考和行動的能力，讓群體發揮出超乎個人人才華總合的偉大智識。主要的技巧是深度匯談和有技巧的討論。

(五) 系統思考(system thinking)：是一種見樹又見林的藝術，它的思考方式是顧及因果的，包含了一系列模糊的方法、工具和原理，但都是在探討各種作用力之間的相互關係，並且把這種相互關係間的互動視為共通的流程。要充分了解行為與系統之間相互關係，才能清楚如何更有效的改變系統？如何讓自然及經濟世界中有更大的調和？

以上的每一項修練，不止是一個研究主題而已，更是一種奠基於對世界領悟的技巧，要實踐其中一項修練就等於要在一條永無休止的發展道路上，做個終生組織學習的實踐者。

此外，Argyris & Schon<sup>34</sup>指出，組織學習更是指組織實際的

---

<sup>34</sup> C. Argyris and D. A. Schon, *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*, N.J.: Addison-Wesley, 1996.



成果與原先預期的結果發生差距時，組織歷經的一連串偵測與修正過程；或是組織在其行動結果達成意圖目標時，將正確經驗記憶下來的過程。」這種組織學習的過程包含了發覺錯誤（或體認成功）的階段；發展出矯正方案（或確認成功的方案）的階段；和將其轉換成一種認知與信念，並內化成目前及後續行動的過程。因此，組織學習的過程，基本上是始於問題的發現，或是技能、概念和關係的創新，而透過分享、解決、與結構化的階段，使得組織的知識、經驗、或記憶，能逐漸普及並深入組織裡的各個角落。在這樣的學習過程下，組織將內化其學習結果。

行動理論的另一組學者，Miner & Mezias<sup>35</sup>認為組織學習可分為漸進式(incremental)與激進式(radical)兩種學習方式，而二者都可使組織產生調適。前者視組織為調節式學習系統，就類似Argyris & Schon<sup>36</sup>所認為的單迴圈學習(single-loop learning)，是一種錯誤偵測而已，組織並不會更改其原有的策略行動與目標；而激進式的學習，則就類似Argyris & Schon<sup>37</sup>所提出的雙迴圈學習(double-loop learning)，即指除了錯誤的偵測與更正，還須修改組織原有的規範、政策及目標，且只有雙循環學習才能真正具有調節能力，能解決企業生存的根本問題。

另外，Duncan & Weiss<sup>38</sup>則認為組織能夠在組織行動中產生知識變動與成長，其產生的方式有三種：

(一) 獲取組織中新產生行動成果關係的知識。

---

<sup>35</sup> A. S. Miner and S. J. Mezias, "Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research," *Organization Science*, Vol. 7, No. 1, January-February, 1996, pp. 88-99.

<sup>36</sup> C. Argyris and D. A. Schon, *Organizational Learning A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> R. Duncan and A. Weiss, "Organizational Learning: Implications For Organizational Design," *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, 1979, pp. 75-123.

- (二) 現有組織中的行動成果關係有新的知識產生。
- (三) 現有組織中的行動成果關係有新添加的支持性知識。

Miner & Mezias<sup>39</sup> 提出組織主要的學習程序有四種，其內容分別為：

- (一) 嘗試錯誤學習(Trial-and-error learning)：強調行為與能力的改變、學習標準化的作業程序。
- (二) 推論式學習(Inferential learning)：透過觀察自然變異及積極的實驗來學習。
- (三) 替代性學習(Vicarious learning)：透過觀察其他組織，以模仿成功的經驗，從觀察結果獲取組織知識。
- (四) 創新性學習(Generative learning)：要有積極創造的精神，不只依據舊模式，更要突破與創新。

至於 Lant & Mezias<sup>40</sup> 所提出的第一階學習與第二階學習，及 March<sup>41</sup> 所說的探索性學習與開發性學習，與 Miner & Mezias 或 Argyris & Schon 的模式頗為相似。

Sterman<sup>42</sup> 認為要複雜的動態組織進行學習，須透過一個虛擬世界的運用，使用模擬的操作方式，才能建立起整體宏觀的概念，他認為因為組織是動態的、彼此相緊密相關的、互動的、非線性的、依賴歷史經驗的、適應性的、反直覺的、自成有機體的、反抗政策的，加上有時間滯延的效應，在無法實際操作或實驗的

---

<sup>39</sup> A. S. Miner and S. J. Mezias, 1996, *op. cit.*, pp. 88-99.

<sup>40</sup> T. K. Lant and S. J. Mezias, "An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation," *Organization Science*, Vol.3, No. 1, February, 1992, pp. 47-71.

<sup>41</sup> J. G. March, "Exploration and Exploitation in Organizational Learning," *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, 1991, pp. 71-87.

<sup>42</sup> Quoted from Arie De Gues, *The Living Company*. Harvard Business School Press, 1997.

情況下，使用例如「管理飛行模擬器」可以促使組織產生有效的學習，得以儲備因應未來的變局的知識。因此，他認為組織學習應適切的運用各種電腦工具或輔助設備，以使組織成員得以透過模擬而產生學習。

研究者由於不同的觀點與旨趣，因而對於組織學習的思考架構主軸，產生不同的核心概念。然而，由於「組織學習」具備著高度的抽象、隱喻義與繁複的內容、寬廣的發展空間，以模式化方式描述組織學習的意含並不容易。研究者認為，「學習型組織」是指具備「組織學習」的團隊；在這裡，「組織學習」是指形而上的精神、文化層面上的意喻。「組織學習」是學習型組織的必要條件，因為組織學習乃是為使組織的生態維持一種動態均衡、發展的關係，從而產生一種認知、調整、經驗傳遞與行動的過程。而行動的關鍵在於組織中的每個成員，每個成員對於組織的共識，就是「學習型組織」的關鍵點。因此，「組織學習」所意指的應是「學習型組織」的精神力量，而「學習型組織」則是「組織學習」的行動。

Kim<sup>43</sup>綜合了 OADI- individual Mental Models Cycle 和 March and Olsen 以及 Senge 和 Weick 的看法，創造了一個綜合的框架，結合了 IDLL、ISLL、ODLL 等各家的看法(如附圖 2-3)。也就是說，組織學習是將個人學習用予組織的一種隱喻(metaphor)，但並不等於就是組織中個人學習的加總<sup>44</sup>。組織學習基本上是藉由個人學習，經過轉換而對組織系統或文化形成影響，一旦形

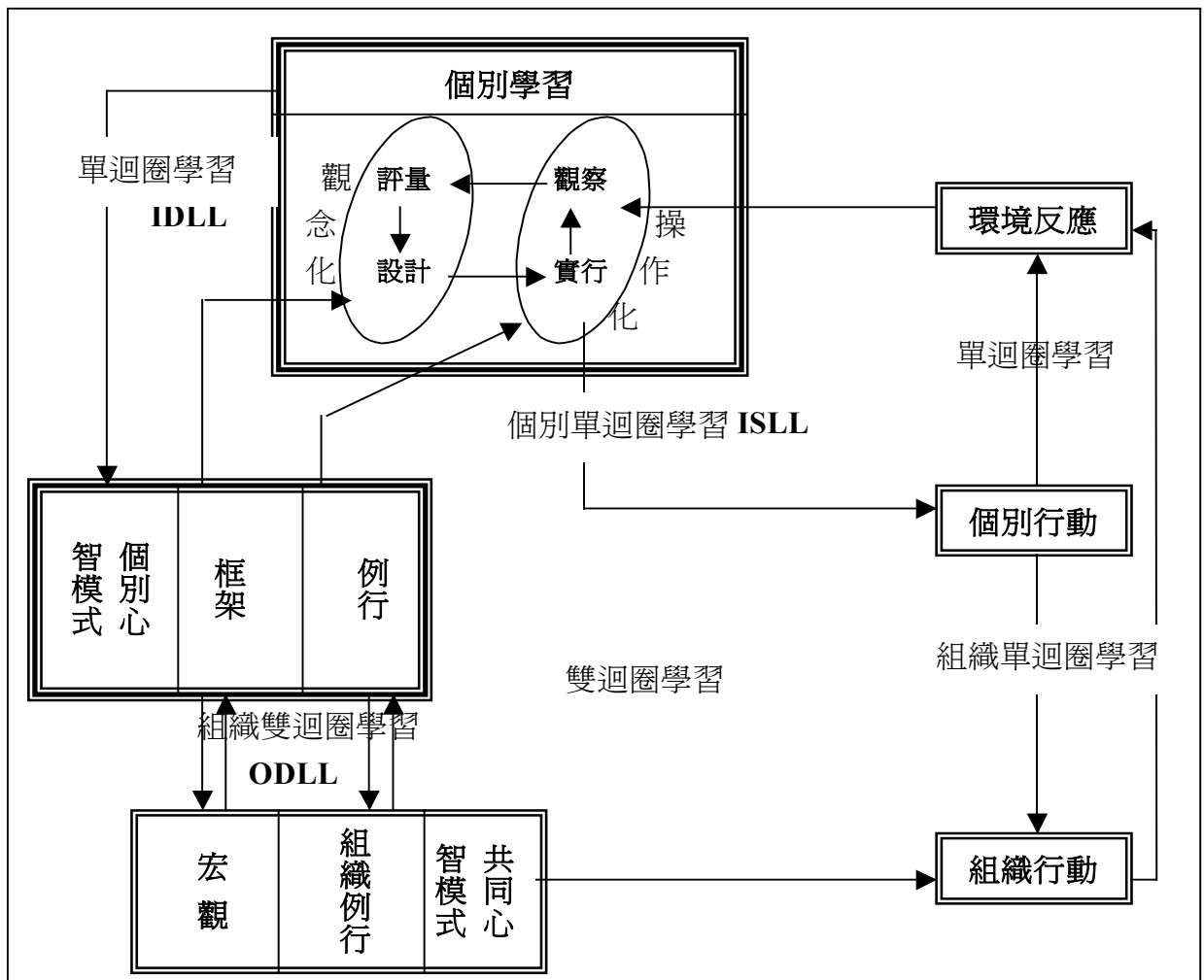
---

<sup>43</sup> D. H. Kim, "The Link between Individual and Organizational Learning," *Management Review*, fall, 1993, pp. 37-50; D. H. Kim, *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning Application in TQM and Produce Development*. Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, PhD. thesis, 1993.

<sup>44</sup> J. G. March and J. P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*, No. 3, 1976, pp. 147-171.

成學習型組織後，形成組織雙迴圈學習，那組織將會加速個人學習的速度，如圖 2-5、組織學習的綜合性架構【OADI-共同心智模式(SMM)循環】。

圖 2-5、組織學習的綜合性架構  
OADI-共同心智模式(SMM)循環



對於組織學習的探討，一般而言，最大的意圖仍在於將組織學習的理念模式化，使組織學習的活動能夠以一種「接續的過程」來理解；即運用「階段模式(phase model)」來描繪概念、理論

的內容，以簡明、扼要地掌握概念、理論所指涉的具體步驟<sup>45</sup>。而 Ruggles<sup>46</sup>亦認為以程序基礎(process-based)的觀點，來討論組織的知識管理，有助於建立關於知識在企業中之論點。

主張行動理論的學者認為：「組織學習」為組織生活中共同分享心智模式的過程，從這個觀點來說，組織學習毋寧是成員追求心靈成長的一種努力，個人需求和組織要求交相融合共同成長的一種過程。具體來說，組織學習乃是組織成員反身關照組織的理則是否出錯，及如何加以矯正的集體努力過程，惟傳統理性的金字塔型組織結構與管理控制會妨礙了此一過程的開展。組織學習論的構成概念包括行動理論的錯誤、組織探究、單回饋學習、雙回饋學習。持這個觀點的學者視組織為「動態複雜系統」，且有其主觀的行動意圖，能依據其所認知的行事理則行動。當組織理論有誤時，成員可透過正式、非正式的人際互動分享彼此對錯誤的認識，然後再本於這個共識探討錯誤的根本原因，並設法予以根本的排除，此一過程即為組織學習活動。如係針對策略、手段、行為取向、工作方法的檢討反省即構成單回饋圈學習；如係針對目標、目標的優先順序、政策方向、行為規範的檢討反省即構成雙回饋圈學習。

因此，組織學習的有幾項重要觀點：即組織學習的基本定位就是一種將時間與系統融合的概念，是一種持續進行的動態過程<sup>47</sup>。此一動態的流程，且會不斷地循環與重覆，而進行學習的每一個行動都植基於情境的影響，進而左右未來的行動與進程；但

---

<sup>45</sup> 盧偉斯，「組織學習論基本議題的分析與比較」，公共行政學報(政治大學)，第1期，民86，頁103-136。

<sup>46</sup> R. Ruggles, "The State of the Notion," *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, 1998, pp. 80-89.

<sup>47</sup> J. G. March and J. P. Olsen, *op. cit.*, pp. 147-171; B. Levitt and J. G. March, "Chester I, Barnard and the Intelligence of Learning," In Oliver E. Williamson, ed., *Organization Theory: From Chester Barnard to the Present and Beyond*. New York: Oxford University Press, 1990, pp. 11-37.

在情境因素影響導入歷程的同時，情境因素亦受到歷程的行種與進程作用，會產生相對應的變化與調整行為<sup>48</sup>。

盧偉斯<sup>49</sup>認為，行動理論觀點為中心的理論貢獻，可以表現在三方面：

- (一) 賦予組織變革一個新的概念，尤其是關於抗拒變革的探討和解決途徑；
- (二) 它提供組織內部政治行為與解決過程的極佳解釋；
- (三) 它對於從事管理實務的人士而言，提出了一組有系統且可資運用的指導守則。

Hedberg<sup>50</sup>認為組織學習雖經由個人而發生，但若將組織學習推論為個人學習的加總，是一個錯誤，組織雖然沒有頭腦，但有認知系統和記憶，儘管成員來去、領導者更替，但組織仍會恆常保存這些記憶在組織的當然行為、心理圖像、規範準則和價值之中。而且組織集體的學習要比個人的學習的加總要更有效率，且量更多。

彙整以上學者對於組織學習的各種詮釋，本研究認為，組織學習本質上是一種「程序」、一種「過程」；而這一個過程中，有著行動理論、適應學習與知識應用三者間相互的作用。且經由組織成員與學習、知能的改變，促使組織做必要的調整，使期能創

---

<sup>48</sup> Jay W. Forrester, *Principles of Systems*, 6<sup>th</sup> edition. Pegasus Com. Inc., 1986.; D. H. Kim, "The Link between Individual and Organizational Learning," *Management Review*, fall, 1993, pp. 37-50; D. H. Kim, *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning Application in TQM and Produce Development*. Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, PhD. thesis, 1993.

<sup>49</sup> 盧偉斯，〈組織學習論基本議題的分析與比較〉，《公共行政學報(政治大學)》，第1期，民86，頁103-136。

<sup>50</sup> B. Hedberg, "How Organizations Learn and Unlearn," in P. Nystrom and W. Starbuck, eds., *Handbook of Organizational Design, Vol. 1*, Oxford: Oxford University Press, 1981, pp. 3-27.

造知識、運用知識、轉化知識，因而持續改善其整體的生命力，強化其適應與調節之能力，故應將組織學習視為動態過程，而以階段模式的形式加以表達，這也是行動理論動態觀點。而且組織集體的學習要比個人的學習的加總更有效率，且量更多。

同時，本研究認為組織學習的行動理論觀點，對組織學習的工具化與階段模式化，已發展出了較為完整的理論體系，且已有可運用的工具、技術和方法。組織進行適應學習的過程中，亦含蓋有組織創新調整與追求長期效能等功能；而行動理論亦包含有適應學習觀點的理性調適與抉擇，和知識應用觀點的看法。

因此，本研究認為行動理論與適應學習、知識應用觀點間彼此之間存在著相互影響的功能，且行動理論是發展最為完整的，所以本研究以其觀點為研究的理論主軸。

## 第二節 阻斷學習相關理論

學習能夠長久持續嗎？個人的學習常因挫折而中斷，組織也會嗎？研究組織發展的學者亦提出，組織也會發生類似的情形，即所謂的造成學習缺口的各種因素，本節將探討四個主要理論，說明如下：

### 壹、March & Olsen 的理論

March 與 Olsen<sup>51</sup>提出組織循環性動態學習模式，其中，有

---

<sup>51</sup> J. G. March & J. P. Olsen, *op. cit.*, pp. 147-171.

四個造成學習阻斷的情形，其分別為：

一、**角色限制的學習**：個人的學習不能對個人的行動發生影響，以致於學習無效。

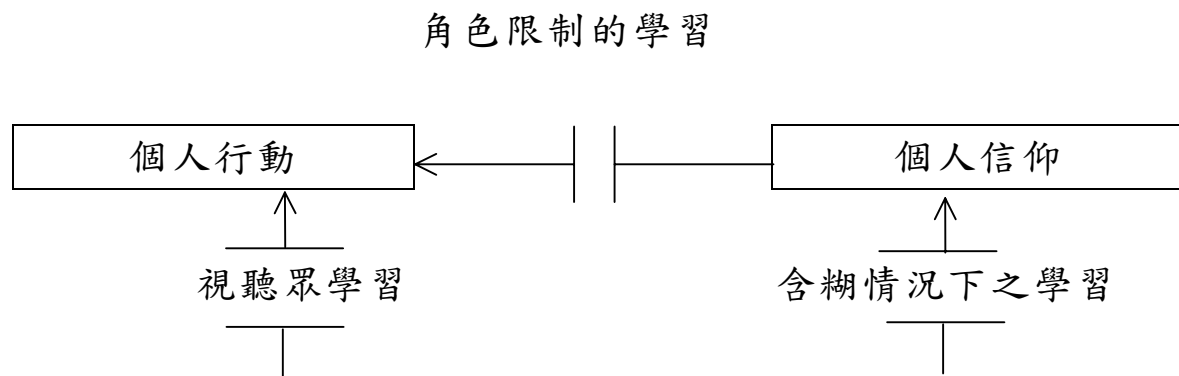
二、**迷信式學習**：迷信於某些流行的學習，而沒有考慮到組織與環境實質的需要。

三、**視聽眾的學習**：對於學習採取人云亦云的態度，沒有清楚的了解錯誤根源，而以一種模糊心態與方式去推動影響組織的學習行動。

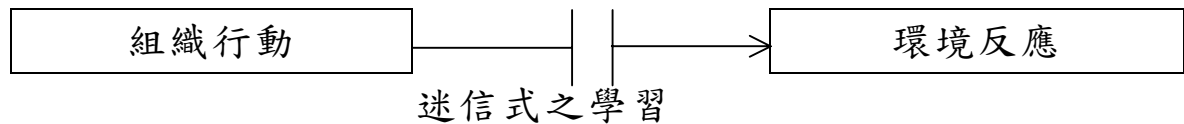
四、**含糊情況下之學習**：對於個別的行動影響組織，而組織行動影響環境之間的關係，並沒有很清楚的了解其間的連結。

正因為有此四種情形，因此，如何平衡觀念上的學習活動和操作上的學習活動，是另一個重心。March & Olsen 進一步提出了循環性動態學習模式，如圖 2-6 所示

圖 2-6 「March & Olsen 之組織學習模式」







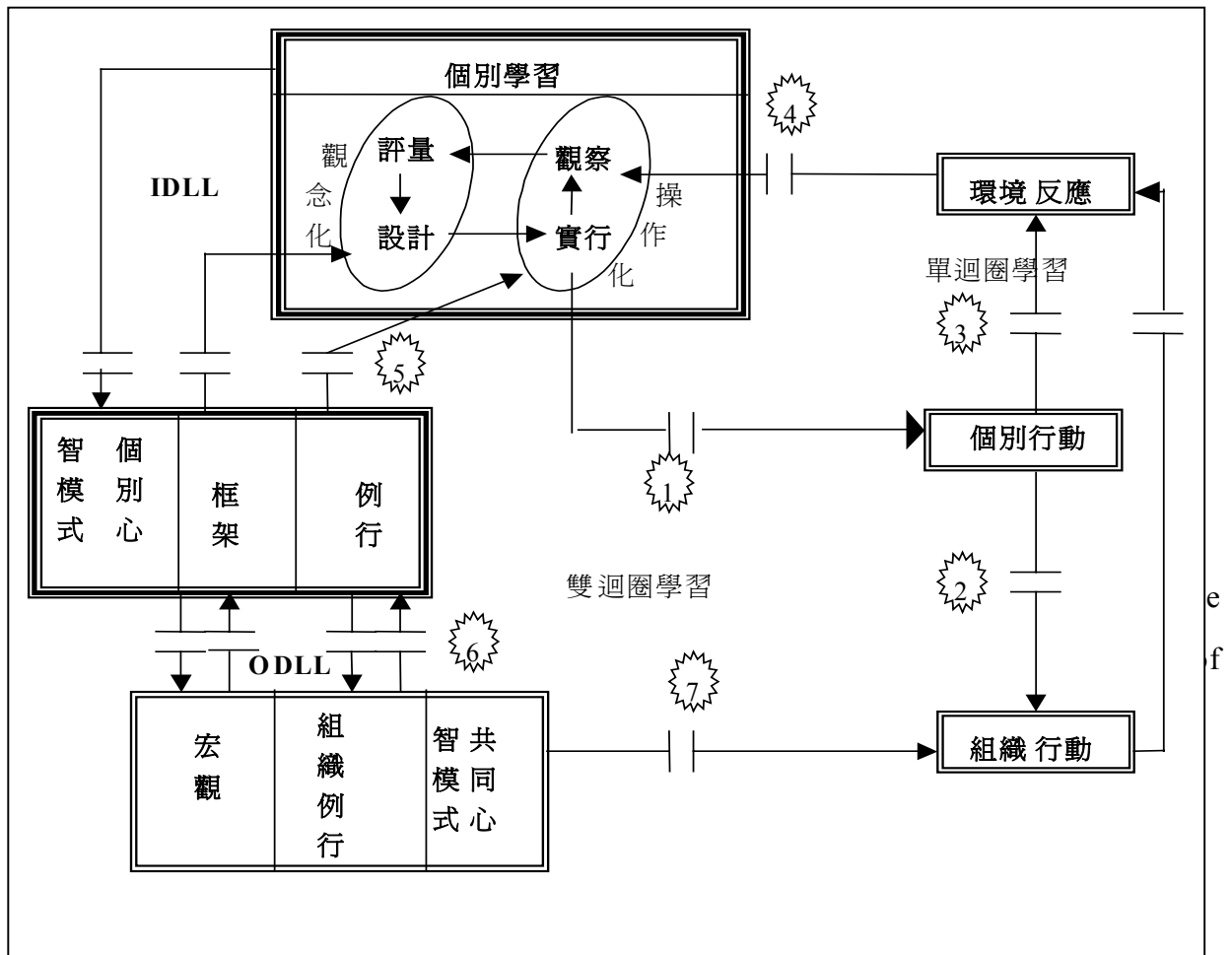
資料來源：J. G. March & J. P. Olsen, "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*, No. 3, 1976, pp. 147-171.

## 貳、Kim 的理論

Kim<sup>52</sup>所提出的整合式組織學習可以說集各家大成，OADI-共同心智模式(SMM)循環認為，有七個情形會造成組學習阻斷和造成不完全學習的情形，這七個情形是擷取了 March & Olsen 所提出的角色限制下學習一、閱聽眾學習；二、迷信式學習；三、含糊情況下之學習；四、Kim 自己發現的三個阻斷學習之因素，即包括五、情境學習：只著重在解決問題和事件上，而未將學習帶向未來；六、碎化學習：不能完整的學習，只專注在本位主義上的專業知識；七、機會主義的學習：以個別的行動來代替整個組織的學習，而不是奠基在共同的心智模式之下。詳如圖 2-7 「不完全學習循環」。

<sup>52</sup> D. H. Kim, "The Link between Individual and Organizational Learning," *Management Review*, fall, 1993, pp. 37-50; D. H. Kim, *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning Application in TQM and Produce Development*, Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, PhD. thesis, 1993.

圖 2-7 「不完全學習循環」



資料來源：Kim, D. H., “A Framework and Methodology for Linking Individual And Organizational Learning Application in TQM and Produce Development”, Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, Ph.D. thesis, 1993.

### 參、Senge 的理論

Senge<sup>53</sup>從輔導企業的經驗裡綜合提出了組織學習的六大障礙：

<sup>53</sup> P. M. Senge, “You Can’t Get There From Here: Why System Thinking is Inseparable from Learning Organization,” in *Proceeding of 1992 International System Dynamics Conference*, 1992.

## 一、固守本位

大部分的人混淆了自身的身份跟他們的工作，認為組織中的人只需專注於自身的職務上。這種固守本位的觀念，使得他們不會參與和瞭解企業的目標，使他們不會對所有職務互動所產生的結果有責任感，認為自己對整體組織只有很小或毫無影響能力，結果把自己的責任局限於職務範圍。

## 二、外在歸罪

一些組織與人們發現，當組織發生問題時，人們往往傾向將罪過歸罪於外在的因素。這是因為只專注於自己的職務，看不見自身行動的影響到底怎樣延伸到職務範圍以外，總是誤認這些問題是由外部所引起的。

## 三、迅速指示的錯覺

主動積極(proactive)的經理人當他們是快速的處理問題時，是受到鼓勵與欽佩的。但是 proactive 真正的意義是指我們如何去深思熟慮這些問題與解答。

## 四、注意於事件

我們是受控於某些事件，如上個月的銷售、新的預算被削減、誰被開除、產品介紹...等等。這些片段的事件，分散了我們的注意力，使我未能以較長遠的眼光來看事件背後變化的形態，並且未能了解產生這些形態原因。

## 五、從經驗學習的錯覺

我們常從經驗中，無法學習到最好的，但我們直接的經驗卻影響了我們許多最要緊的決定，而這些決定的影響力，可長達幾年或幾十年。

## 六、管理團隊的神話

大部份的組織的認為，勇敢、有經驗、聰明的管理團隊能解決困難的問題。但是管理團隊的爭權奪利和避免失去顏面，而假裝和諧的外貌，使得團隊的決策品質大打折扣。

此外，在 Senge 之前也有學者 Argyris 與 Schon<sup>54</sup>曾指出：許多組織在從事於組織學習時，在無意中產生與組織學習似是而非的現象（Misses），也就是說已經快要學到了，但卻又失敗了，這種現象有四種：

### 一、有一些想法，但是沒有去行動而功敗垂成；

---

<sup>54</sup> C. Argyris and D. A. Schon, *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*. N.J.: Addison-Wesley, 1996, pp. 89-120.

- 二、因其將想法與行動的執行，獨立於組織之外，而造成失敗；
- 三、你改變了，但只有一下子，但是沒有持續下去；
- 四、我們改變了，但是改變的不是一個學習，搞不好是一個破壞，而你以為是對的；其原因是工具學習，它使學習者的目放在產生績效，而不是放在學習效度，所以會有學習無效的質疑，陷入虛偽學習、能力陷阱、動態保守狀態的困境。

## 肆、Boyett 的理論

除此之外，根據 Boyett 的理論<sup>55</sup>中指出，不同管理者對抗拒變革的原因主要六項：

- 一、對負面結果的認知：即改革的個人或團體，會認知到因改革所產生的負面影響，特別是既得利益者的會激起極大的恐懼。

---

<sup>55</sup> 參閱劉清彥譯，《管理大師聖經》，台北：天下文化，1999。

- 二、害怕工作增加：在絕大多數的員工認知中，變革意味著工作量的增加與酬賞機會的減少。而當員工對於改變的認知是負面時，則自然會產生抗拒的心理與行為。
- 三、習慣被打破：改革並不是與單一的因素有關而已，而是涉及許多相互關聯的習慣。因此，變革需要員工改變長久以來習以為常的慣例時，員工就會產生抗拒。
- 四、缺乏溝通：對於變革的內容、理由與方法，組織一向都缺乏明確而有效的溝通，同時對未來績效表現的期望也描述不清。因此，使得員工對於變革的時間、內容、地點，以及最重要的原因，都感到疑惑不解。
- 五、無法將組織整合：即組織的結構、企業體系、科技、核心能力、員工的知識、技術與文化(價值、規範、信念與臆斷)都無法隨著變革而整合。
- 六、員工的反抗：員工之所以會抗拒變革，常常是因為他們覺得自己被迫必須這麼做。尤其是新的變革，因為新的生活條件改變，而致使個人生活失序的時候，則人們更易產生抵制抗拒的心態。

綜合上述可見，阻斷學習的情形是常態發生的，其原因雖各不相同，但各個企業組織都可能因為不同的因素而造成學習阻斷。這些缺口和因素的研究，其著眼仍植於防範這種阻斷的造成，和降低這些因素的影響。而本研究的對象大專院校軍訓教官組織

在學習時受到那些因素干擾最大，是不是還有其它尚未被察知卻會造成阻斷學習的因素，以利於組織學習的推動與落實。

歸結本節的文獻探討，本研究認為，對於學習障礙的探討，也應以動態模型加以詮釋；即以動態觀點所建立之模型，來以探尋學習障礙之所在。至於「學習阻斷」，本研究將之定義為：「在學習的歷程中，造成無法連續達成學習循環的種種原因，以及造成學習不完全的各項因素。」

### 第三節 學習機制理論

在探討組織學習理論與阻斷學習理論之後，學習機制理論則為進行本研究提供理論的基礎。

#### 壹、正式與非正式機制

Garrick<sup>56</sup>認為職場的學習機制有正式與非正式的區分。何謂非正式機制？Belle<sup>57</sup>認為非正式學習是指學校教育、短期專業訓練課程和外部有計畫的教學課程以外的部份，換言之，正式機制指的是學校教育、短期專業訓練課程與有計畫的教學課程等。此外，Mocker 與 Spear<sup>58</sup>則認為，正式與非正式學習機制的區分可

---

<sup>56</sup> J. Garrick, "Informal Learning in Corporate Workplaces," *Human Resource Development Quarterly*, San Francisco, Vol. 9, No. 2, Summer, 1998, pp. 129-144.

<sup>57</sup> T. J. La Belle, "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning," *International Review of Education*, No. 28, 1982, pp. 159-175.

<sup>58</sup> D. W. Mocker and G. E. Spear, "Lifelong Learning: Formal, Non-formal, Informal, and Self-directed," *Information Series*. ERIC Clearing House on Adult Career and Vocational Education. Ohio States University: The National Center for Research in Vocational Education, No. 241, 1982.

依地點、控制、內容和教學型式來區別，其中，正式學習機制的自我導向程度低、目標化程度高、制度化取向亦高。Bechtold<sup>59</sup>認為組織學習的目標是從經驗中到未來所需要的，而「非正式」的學習是一種即時的學習，是基於對工作的要求，而產生對某些技能、知識的需要，所以一旦學得，可立即應用在工作上，這是組織學習的核心，因此組織應注重「非正式」的學習和即時的學習。

Livingstone<sup>60</sup>、Selman & Dampier<sup>61</sup>和 Percy<sup>62</sup>則主張，在成人學習實務可區分成三大類：正式學校教育、非正式學習及不正式的進修教育。其中，非正式學習係為重要的組織學習機制，此一非正式學習的方式，可由 Marsick 和 Watkins<sup>63</sup>所提出的行動及反思兩個向度來理解，以了解偶發學習、非正式學習及正式學習之間的差異，如圖 2-8 所示，指出不同學習型態之行動與反思的程度。

---

<sup>59</sup> L. Bechtold Brigid, "Evolving to Organizational Learning," *Hospital Materiel Management Quarterly*, Rockville, 2000, pp. 11-25.

<sup>60</sup> D. W. Livingstone, "Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American Perspective," *Comparative Education*, Jun 1999, pp. 163-186.

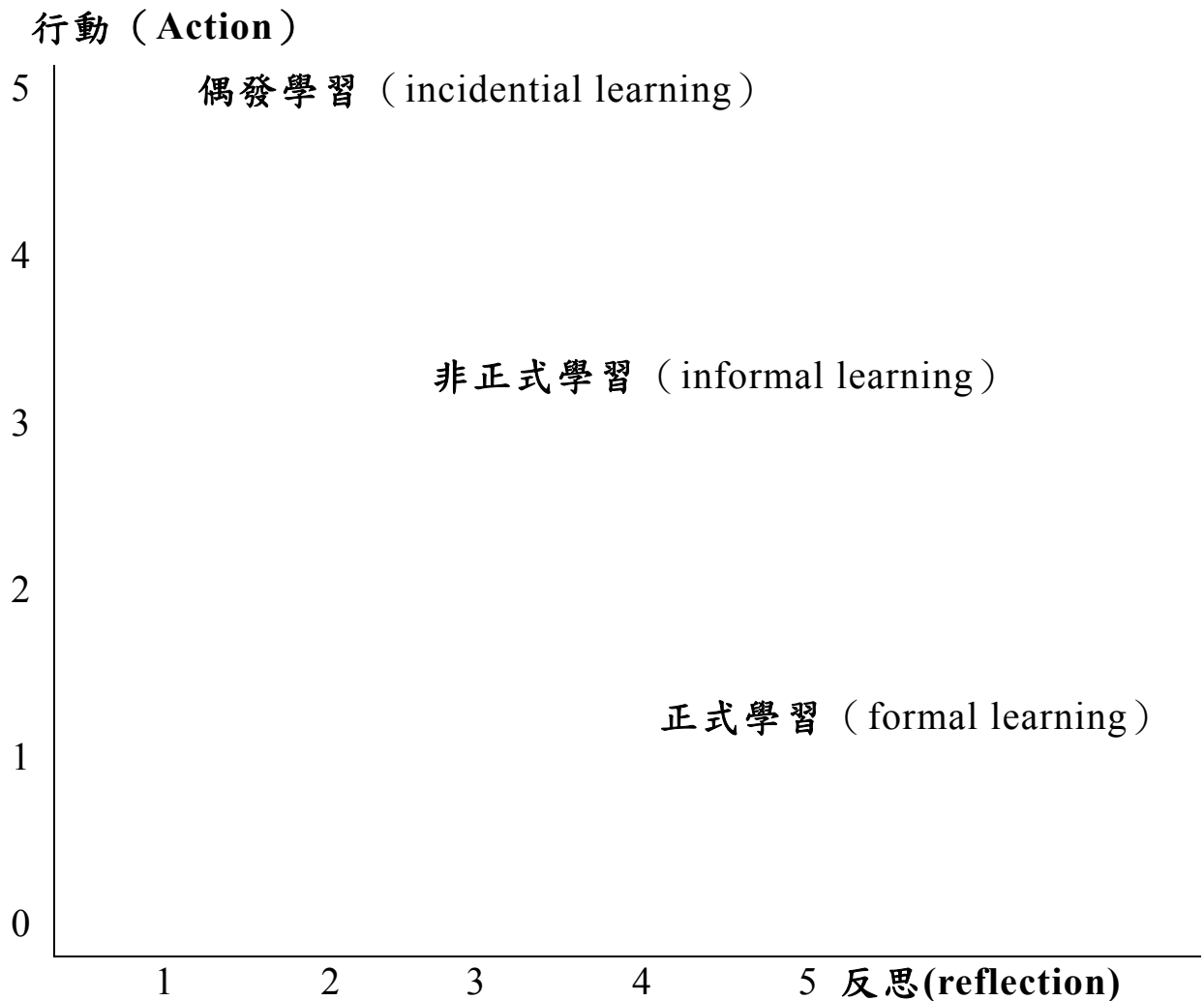
<sup>61</sup> G. Selman, and P. Dampier, *The Foundation of Adult Education in Canada Toronto*. Toronto : Thompson Educational Publishing, 1991.

<sup>62</sup> K. Percy, "On Formal, Non-formal Lifelong Learning: Re-conceptualizing the Boundaries for Research, Theory and Practice," in P. Armstrong, N. Miller and M. Zukas, eds., *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adult*, 1997, pp. 380-384.

<sup>63</sup> V. J. Marsick and K. E. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge, 1990, p. 9.



圖 2-8 「不同學習型態之行動與反思的程度」



資料來源：V. J. Marsick & K. E. Watkins, *Informal and Incidentals Learning in the Workplace*. London: Routledge, 1990, p. 9.

由上圖 2-8 所示，可以發現人類的學習是行動與反思不斷持續相互辯證的過程，偶發學習普遍發生在生活情境的行動過程中，個體經常忽略自己經驗過程中所產生的學習，所以反思發生的也較少；在非正式學習的過程裡，個體可以是有意識也可以是無意識的、有計畫或無計畫地從生活經驗中引發學習。所以，反思和行動的程度較為相當相對的；至於，正式學習的過程則非常重視反思，個體會清楚地意識到學習正在發生。因此，正式學習中

行動的程度反而變得較低，這也是學術與實務中的罅隙。

換個角度來看，以學習的發生頻率來看，非正式學習與正式學習確實存在有相當大的差異。所以非正式學習是否被鼓勵，會影響它的發生率。

## 貳、TFP 理論

Bruce, Monika 與 Betsy<sup>64</sup>在一項研究計畫中指出（Teaching Firm Project, 簡稱 TFP 計畫），非正式學習在職場可由下列五點加以界定：

- 一、正式的管理目標、目的和需求；
- 二、外在產業和市場相關因素；
- 三、內部工作場所的需要；
- 四、文化影響；
- 五、個人特質和個別員工發展上的需求；

此一研究指出非正式學習包含有：知識技能的獲得和應用、從不熟練進步到有自信心、在特定任務上知識技能的成長和專業

---

<sup>64</sup> Bruce Leslie, Aring Monika Kosmahl and Brand Betsy, “Informal Learning: The New Frontier of Employee & Organizational Development,” *Economic Development Review*, Schiller Park, Vol. 15, No. 4, 1998, pp. 12-18

化。非正式學習他們將之的定義為：「學習的發生即非組織決定，也不是由組織所設計的，同時，學習的方向，並無格式化的目標或目的。」反之，即為正式學習。並一再呼籲組織應提供有助於非正式學習的環境與文化。同時，他們也主張職場學習是經由正式學習和非正式學習動態互動而發生的，正式學習刺激非正式學習，非正式學習也刺激正式化的學習，且彼此相輔相成共同引向更多的改善和創新。

此外，研究中亦指出決定非正式學習發生的程度和員工傾向學習的程度會受下述因素影響：

- 一、外在產業 / 經濟因素：如競爭的水準；
- 二、正式公司政策、實務與員工經驗中的政策、實務符合的程度：即越不符合正式學習發生的程度和員工傾向學習的程度就越高。
- 三、社會與環境因素：像物理的工作條件、社會規範和個人特質及個別員工在組織中的發展需求。

透過非正式學習可以學到什麼？Bruce, Monika and Betsy<sup>65</sup>認為除了特定的知識、技能和新的工作職掌外還包含以下三方面：

- 一、個人：問題解決、創造力、壓力管理、適應新職位。

---

<sup>65</sup> Ibid.

二、人際間：互動、合作以及和其他員工分享技能、資訊。

三、組織文化：什麼行為能被接受？什麼觀念從文化角度上會被讚許和創造生涯發展的優勢？什麼錯誤會遭到處罰...等諸如此類。

此外，Schugurensky<sup>66</sup>在區別非正式學習概念時，為了避免概念的模糊，將非正式學習分為三類，包括自我導向學習、偶發的學習及社會化。同時他以有無計畫性，及在學習時是否可以清楚的覺知來說明其中的差異。詳如表 2-5 所示。

---

<sup>66</sup> D. Schugurensky, "From the Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field," *NALL Working Paper*, No. 19-2000, 2000, p. 3.

表 2-5、Schugurensky 三種非正式學習型態

學習型態	有無計畫性	是否覺知
自我導向學習	有	有
偶發的學習	無	有
社會化	無	無

資料來源：D. Schugurensky, "From the Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field," *NALL Working Paper*, No. 19, 2000, 2000, p. 3.

Schugurensky<sup>67</sup>認為自我導向學習係指個人獨自或在他人的協助下自我訂定學習計畫，尋求協助的人力或物力資源來達成學習，個人對學習其實是有計畫的，在學習的過程中學習者也很清楚認知到，自己正在進行學習活動；偶發的學習是學習者在沒有訂定學習計畫的情況下，但在學習的過程中學習者很清楚認知到，自己正在進行學習活動；而社會化則是一種沒有訂定學習計畫的情況下，但在學習的過程中學習者很不清楚自己正在進行學習活動的一種學習型態，它是以潛移默化的方式，將價值觀、態度、行為及技巧內化到學習者身上的過程。

## 參、國內研究發現

羅寶鳳<sup>68</sup>以個案研究法，針對台灣張老師組織進行研究，以瞭解組織中學習的過程及影響，其研究結果歸結六項：

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> 羅寶鳳，〈瞭解組織中的學習—台灣的一個個案研究〉，《成人教育學刊》，第 1 期，民 86，頁 289-320。

- 一、所謂組織中的學習，是指在工作過程中獲得的專業技巧、知識及體認。
- 二、組織中的學習方式包括：與他人的互動、觀察、工作經驗的累積、自我反省、參加訓練活動、參考檔案及運用其他資源。
- 三、學習的來源相當廣泛，包括人、工作、其他資源及自我。
- 四、組織中重要的學習概念：永續的學習、經驗的學習、非正式學習、學習的阻礙、學習的影響、學習的層次及目的等。
- 五、組織中的學習會深受個人因素及組織環境因素的影響，且兩因素間也會產生交互的影響。
- 六、組織中的學習對個人的生活、工作及組織的效能都會產生正面的影響。

其更指出與人的互動是組織中學習最重要的來源，且儘管學習的方式相當多元，都有一個共通的傾向，皆屬於自我導向的學習。此一研究指出，除了參加訓練活動是屬於正式的學習外，其餘皆為非正式的學習方式，且除了與人際間互動式的學習外，受訪者個人還會採用獨立式的觀察、閱讀、反省及運用資源來進行學習。

此外，吳淑娟研究國內社教機構人員工作場所之組織氣氛與非正式學習方式關係的結論認為，社教人員工作場之組織氣氛與

非正式學習方式有關，且建議主管機關應營造促進學習的組織氣氛，並了解員工在工作場所的非正式學習方式，注意員工個別差異，以營造非正式學習的情境。

研究者同時認為非正式學習的方式主要分為兩個向度，第一個向度，是指由學習以自我獨立學習的方式(learning alone)，包括楷模學習、嘗試錯誤、上網蒐集資料、類比過去經驗、閱讀書面資料（如檔案資料，期刊及書報）及觀察他人等六種；第二個向度，就是透過人際關係互動式的學習(learning form others)，包括良師一對一的指導、教練式的學習及參與會議、讀書會間個體互動的分享與互動等三種。他認為非正式學習的特徵是非由機構所辦理的學習活動，是由學習者個人以自我獨立方式或與他人互動共同學習的方式來進行的。

綜合上述，本研究認為組織的學習機制有正式學習機制與非正式學習機制兩種，正式學習機制係指正式學校教育、短期專業訓練課程和外部有計畫的教學課程，並具有較少自我導向，較明顯的格式目標化與制度化的性質，最大特徵是由機構或組織所辦理的學習活動。非正式學習的特徵是非由機構或組織所辦理的學習活動，是學習者個人以自我獨立方式或與他人互動共同學習的方式來進行的。

在成人學習中有時非正式學習機制比正式學習機制還重要，組織最好是能兼顧正式學習機制與非正式學習機制，建立並鼓勵非正式學習的組織文化，當組織目標與個人目標一致時，非正式學習發生的質與量相對的會比較豐富。而須特別強調的是非正式的學習並無特定的形式、場合、地點與時間。





# 第三章 研究設計

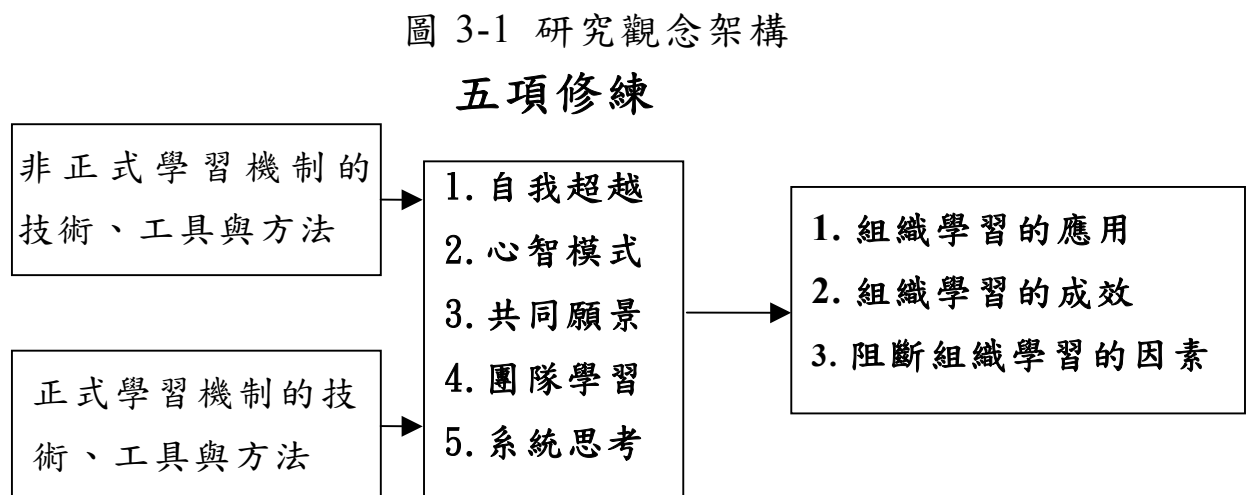
經過第二章的文獻探討之後，接著進行研究設計的安排，本章主要說明研究設計之內容，為達成研究之目的，首先，先整理出研究觀念與問題；再列明研究方法與對象；最後，將針對資料的分析方式及其信、效度予以陳述，說明如下：

## 第一節、研究觀念與問題

本節的內容包括三個部份：研究與觀念架構、研究問題、研究流程。

### 壹、研究觀念架構

綜合研究目的與文獻探討，本研究觀念架構如下圖 3-1 所示：



即要針對正式與非正式的學習機制技術、工具與方法加以探索，並了解其對自我超越、心智模式、共同願景、團隊學習系統思考等五項修練間的影響為何，再進而釐清對組織學習的應用、組織學習的成效與阻斷組織學習的因素等面向之關聯。

## 貳、研究問題

根據研究目的與文獻探討，及研究觀念架構之說明，本研究問題包括：

- 問題一、大專院校軍訓室的學習文化如何？
- 問題二、大專院校軍訓室的學習機制為何？
- 問題三、大專院校軍訓教官不同的學習機制成效有何差異？
- 問題四、阻斷大專院校軍訓室成員學習的因素為何？
- 問題五、大專院校軍訓教官的學習環境如何？
- 問題六、大專院校軍訓教官的組織是否建立共同願景？
- 問題七、大專院校軍訓教官的心智模式如何？
- 問題八、大專院校軍訓教官的組織是否存在系統思考？
- 問題九、大專院校軍訓教官的組織成員如何進行自我超越？
- 問題十、大專院校軍訓教官的組織成員如何進行團隊學習？
- 問題十一、對大專院校軍訓教官的組織發展能提出那些建議？

## 參、研究流程

本研究流程包括下列八個步驟：

一、確立研究主題；

二、進行文獻蒐集與理論分析，從分析得到的理論綜合來建立研究概念；

三、決定研究對象；

四、設定訪談大綱，進行深入訪談與專家或群體領導者訪談；

五、反覆的從訪談的逐字稿、訪談大綱、受訪者的資訊中尋找與文獻探討所得不同之處；

六、再逐步修正研究概念，並就不同之處，修改訪談大綱，再進行訪談；

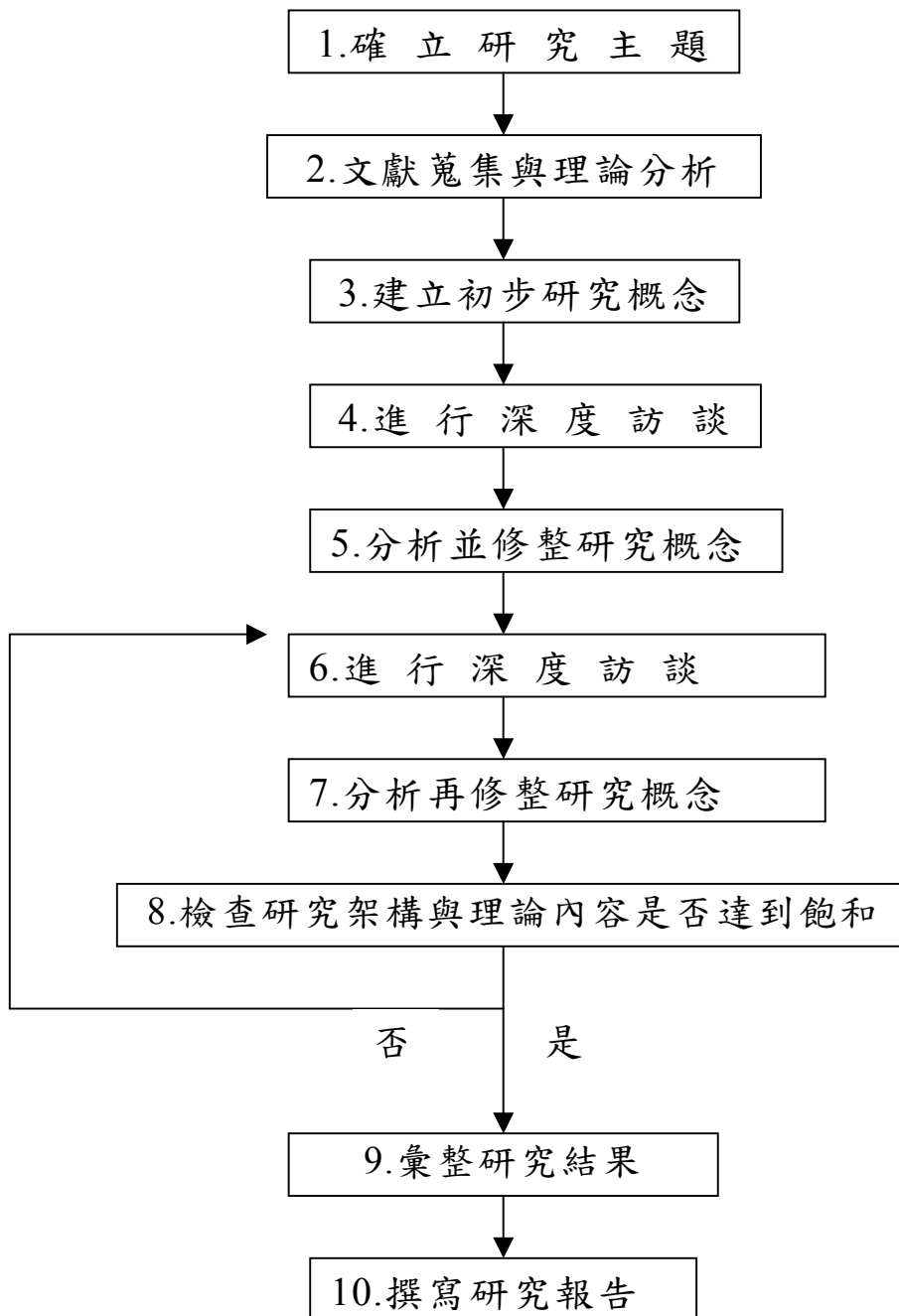
七、再分析、再修整研究架構，直到研究內容已達飽和狀態

；

八、彙整研究成果，撰寫研究報告。

茲將以上流程繪製成流程圖，如圖 3-2 「研究流程」。

圖 3-2 研究流程



## 第二節 研究方法與對象

本節係針對研究方法與研究對象加以陳述，整理如下：

### 壹、研究方法

關於本研究的方法規劃，包括探索性的質性研究與深入訪談兩個項目。

#### 一、探索性的質性研究

本研究主要目的係要了解大專院校軍訓教官學習機制，並要探究大專院校軍訓教官組織活動，以期對大專院校軍訓教官組織的存續提出建議。為達成上述目的，並針對研究問題加以深入探索，以利真切了解組織學習中的學習文化、學習機制、學習成效、學習的因素、學習環境、組織中共同的願景、心智模式、組織存廢、成員自我超越、團隊學習與組織發展的建議等議題，因此，有必要採以質性研究方法，進行深入的探索，以利了解組織活動所面臨的問題，及個體在其中的學習與發展樣態。

本文是一探索性研究，黃俊英<sup>69</sup>即指出探索性研究的目的是在發覺被研究者的動機、情感，提供主觀的意見與印象，

---

<sup>69</sup> 黃俊英，《行銷研究—管理與技術》。台北，華泰，民 85。

而非提供被研究者客觀的數量性資訊，它主要的功能在解答(Why? How?) 而非(How many?)的問題。此外，Churchill<sup>70</sup>亦提出：「探索性研究主要適合應用於研究主題涉及釐清問題本質，且為前人未做或甚少研究過的主題，目的在發掘與洞悉一些想法、概念與見解，而不在對一些現象作推理或提供明確的解決方案。」。而 Cooper and Emory<sup>71</sup>的看法則深具綜合性，他們認為：「當研究者對某一些問題欠缺明確的觀念時，採用探索性研究應是最好的選擇。」

而所謂的質性研究，除了在社會科學發展史上自有其舉足輕重的貢獻外，其本身已經過多次知識論（epistemology）上的演變，從單純的「現象探索和描繪」到「理論建構」的重頭戲，再演變至科學知識體系的省思和批判，並將研究納入實踐行動層次<sup>72</sup>。此外，張紹勳<sup>73</sup>亦指出，質性研究的旨在求說明、解釋或預測我們真實世界的現象，重點不在求証某種假設，而在探索某種意義與現象，且質性研究的結果是某種概念或變項的發現、某種意義的探討。再者，朱美珍<sup>74</sup>亦提出，自我是社會互動的核心，自我在社會意義建構中扮演積極的角色。人主動創造自己的社會，而研究者唯有透過觀察或訪談，進入行為的界定過程中，才能分析及解釋其行為。

綜合以上學者的看法並顧及研究的目的與內涵，加上

---

<sup>70</sup> G. A. Churchill, *Marketing Research: Methodological Foundations*, 6<sup>th</sup> edition, Texas: Dryden Press, 1995.

<sup>71</sup> D. R. Cooper, and C. W. Emory, *Business Research Methods* Richard D. Irwin Inc., 1995.

<sup>72</sup> 胡幼慧、姚美華，「一些質性方法上的思考」，收錄於胡幼慧主編，*質性研究：理論、方法及本土女性研究實例*台北：巨流，民 85，頁 150。

<sup>73</sup> 張紹勳，*《研究方法》*，台中：滄海，民 90，頁 225-230。

<sup>74</sup> 朱美珍，〈社會科學研究中有關質的探討〉，《*復興崗學報*》，第 45 期，民 82，頁 64-85。

Livingstone<sup>75</sup>的研究認為成人學習中非正式學習就像冰山一樣，比之正式學校教育及不正式的進修教育在調查和測量上有很高的難度。故本研究決定採用質性研究的探索性研究。

## 二、深入訪談法(depth interview)

Cooper and Emory<sup>76</sup>將探索性研究可採行的資料蒐集方法分成八項；

- (一) 深入訪談
- (二) 參與式觀察
- (三) 影片、照片或錄影帶
- (四) 技術與心理測驗
- (五) 街頭觀察研究
- (六) 專家或群體領導者訪談
- (七) 文本分析
- (八) 人員互動觀察。

本研究基於研究資料蒐集的需求，與被研究對象的特性，以及研究者的條件，決定選擇深入訪談與專家或群體領導者訪談二種方式，作為研究資料蒐集的工具。

此外，吳耀昌<sup>77</sup>認為，質性研究須避免拿本身的參考架構、先入為主的觀念、偏見與假設去詮釋者世界，並避免預

---

<sup>75</sup> D. W. Livingstone, *op. cit.*, pp. 163-186

<sup>76</sup> D. R. Cooper, and C. W. Emory, *Business Research Methods*. Richard D. Irwin Inc., 1995.

<sup>77</sup> 吳耀昌，大陸台商回台投資意願關鍵因素之探索性研究—以彰濱工業區招商案為例，碩士論文，大葉大學工業關係所，民 92。



設可能的發現。朱美珍<sup>78</sup>建議研究者不帶任何前提、設身處地的為對方著想之下，進入被研究者的世界。

胡幼慧與姚美華<sup>79</sup>認為訪談法可分為「非結構式」、「半結構式」、「結構式」訪談，非結構式訪談往往是以日常生活閒聊式或知情人士／專家訪談式取得內情。半結構式是以「訪談大綱」來進行訪談，對象可以是「個人」或「團體」。個人訪談即所謂深入訪談法(depth interview)，而團體訪談即為集點團體法(focus group)。深入方式是對特定議題深入探問。至於結構式訪談，則有累積分類、排序法等進一步澄清認知或決策活動的研究技術。曹春隆<sup>80</sup>認為，深入訪談是一種常見的資料收集方法，經由面對面的交談，就研究者所關切的問題，由受訪人能充份地發表其自我意見與看法。

為了能深入探索本研究所關注的特定議題，同時又能顧及使受訪者表達更豐富的資訊，本研究採取半結構式、深入訪談技術，並以訪談大綱為輔(詳見附錄一)，以利訪問的進行。

在完成訪談題綱與對象選定後，先將訪談題綱交給對方準備，研究者再加強對先前次級資料的瞭解，並於訪談中配合情境，自由安排過程和調整語氣，清楚地表達所欲探索的問題，同時也針對被訪者的回答，做更進一步的追蹤。其次，在深入訪談過程中，研究者若能掌握到自然而適當的轉承

---

<sup>78</sup> 朱美珍，「社會科學研究中有關質的探討，質性研究在社會工作界的應用—論見彙編」，收錄於許臨高主編，社會工作員訓練叢書之四十六，中華民國社區發展研究中心，民 81，頁 64-87。

<sup>79</sup> 胡幼慧、姚美華，同註 72，頁 150。

<sup>80</sup> 曹春隆，專科學生升學與選擇校系態度之研究(大葉大學工業關係研究所碩士論文，民 89)。

、安定受訪者的情緒、鼓勵但不刺激、指示但不引導等等的原則，通常受訪者除了針對題目侃侃而談之外，也會有許多非語言行為或是其它自主的論述發生，也就是受訪者會願意自由表達自己的想法，而不只是侷限於訪談題目的範圍而已。這些「意外的」資訊往往提供了更深層的意涵，而使研究者有更多的機會瞭解到事情的原委。本研究的訪談過程，基本上本此要領進行。

在取得深入訪談資料之後，即將錄音之訪談內容整理成逐字稿，也就是將與受訪者間的口述資料，保留口語形式，轉化成文字的符號，鉅細靡遺地將停頓、猶豫、重疊、插話等，一一透過文字的符號標示出來。然後檢視逐字稿並對照理論思考，再修正訪談大綱，再進行深入訪談，直到確信所需要獲取綜合的、系統的和深度的資訊已盡可能達到飽和為止。因在檢視逐字稿時使用言談分析的技術，故將言談分析的方法說明如後。

## 貳、研究對象

關於研究對象議題，Patton<sup>81</sup>在論及質性研究抽樣重點時認為：「樣本一般都很少，甚至只有一個個案（n=1），但需要有深入（in depth）的『立意』抽樣。」而 Kuzel<sup>82</sup>在進行質性研究抽樣策略的分類時主張，質性研究採用深入性的抽樣策略時，樣本須能提供豐富的資料和深入現象的說明。

---

<sup>81</sup> Michael Quinn Patton, "Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques," in Anselm Strauss and Juliet Corbin, Sage Publications Inc., 1990, p. 150.

<sup>82</sup> A. J. Kuzel, "Sampling in Qualitative Inquiry," in B. F. Crabtree and W. L. Miller, eds., *Doing Qualitative Research*. Newsbury Park, C.A.: Sage, 1992, pp. 31-44.

因此，依據研究的主旨和探索的目的，本研究以大專校院軍訓教官為研究對象，採取立意抽樣方式，以及深入性的抽樣策略。故首先，以能提供豐富的資料和深入現象的說明的對象為主，因此，樣本需有一定的服務年資；其次，儘量選取在不同性質大專院校服務的軍訓教官；然後，樣本須能大致理解學習機制理論與在組織中運作的實際情形。為確保研究對象的能提供足夠深度與廣度的資料，和考慮研究對象的代表性，乃制定了四項選取受訪者的原則：

- 一、服務於大專院校達五年以上；
- 二、受訪者已擔任軍訓教官達十年以上；
- 三、服務於不同性質的大專院校；
- 四、受訪者須能理解學習機制理論與在組織中運作的實際情形。

要求服務大專院校達 5 年以上，且服務年資須達 10 年以上的理由，係著眼於其服務的時間夠長，才能對本研究所要探討的問題，能有足夠的認識；而要求服務於不同性質的大專院校是希望能獲取較多元的意見。

### 第三節 研究資料分析與信效度

本節關於研究資料分析與信度效度部份，內容包括三個議題：研究資料分析、研究信度與效度、研究限制。

## 壹、研究資料分析

### 一、資料的登錄

Strauss and Corbin<sup>83</sup>發展了一套分析程序，這套程序是由「開放性轉譯」、「軸心式轉譯」和「選擇性轉譯」所組成：

#### (一) 開放性轉譯

這個步驟是經由密集的檢視資料，然後根據理論思考來對現象加以命名、分類的過程。在這過程中要以發散性思考大量的開發各種相關的理論要素，如概念、資料特徵。其作法是標籤 — 尋找同質性 — 分類 — 命名 — 發展概念。

#### (二) 軸心式轉譯

進入這個步驟時，研究者已開發出許多概念、資料特徵，接著要將主要概念、資料特徵及次要概念、資料特徵加以組織，組織的策略係以收斂式思考，一次以一個概念、資料特徵作為觀察收斂的的軸心，將概念、資

---

<sup>83</sup> A. Strauss and J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newsbury Park, CA: Sage, 1990.

料特徵作進一步的整合，以找出核心概念或主要資料特徵。

如何找出核心概念或主要資料特徵呢，一般來說，有五個判斷原則：第一、作為軸心的核心概念或主要資料特徵具有高度變異性；第二、核心概念或主要資料特徵會牽涉到最多的局部概念或資料特徵；第三、核心概念或主要資料特徵出現的頻率最多；第四、核心概念或主要資料特徵最容易與其他概念結合；第五、核心概念或主要資料特徵應該最具詩的意境，即是最多概念或資料特徵的組合，同時也最精緻。

### （三）選擇性轉譯

一旦研究者建立了核心概念或主要資料特徵，接著要再進行檢證和再一次的選擇、收斂，即選擇一核心概念或主要資料特徵，有系統的說明及檢証它與其他核心概念或主要資料特徵間的關係，研究者要逐一，一次一個的將核心概念或主要資料特徵檢証並收斂成理論形態，並不斷的修整、檢証各理論形態間的關係，以及構成理論形態各要素間的關係，各理論形態應具有最大排他、窮盡性、變異性和最大解釋力的特徵。最後，建立理論。

本研究在進行檢視訪談稿和資料登錄之同時，運用到言談分析的技術，去解構並重建訪談過程。而一再審視分析逐字稿內容，其目的是發掘出潛含其中的意義，以免漏失受訪者言說表達的背後意涵。

## 二、言談分析

在訪談過程中，以錄音和筆記方式，記錄下訪談過程中的所有情境和內容。分析目的是將整理出來的各個受訪者的言談內容與研究者欲探索的議題，做交叉的對照與連結，尋找出有意義的關鍵性說辭，以及具有代表意涵的語句，也就是選出對本研究最具有關鍵性與代表性說辭，再就其內容及含義加以運用至研究相關的概念中，再予以歸納和結論。而吳耀昌也建議質性研究者須儘量避免拿本身的參考架構或先入為主的觀念、偏見去詮釋當事者的世界。在進行言談分析的過程中，當然難以排除研究者本身的詮釋和介入，不過這確實會引發對研究者主觀涉入深度的質疑，故仍宜儘量降低。但言談分析的旨趣在探索和發現，雖然存在有質性研究長期以來無法排除的主觀問題的質疑，並不影響研究發現的重要性，故言談分析不刻意強調客觀性，這也是質性研究與量化研究方法上的歧異。

Riessman<sup>84</sup>認為言談分析在社會學、歷史學、人類學、心理學、醫學、精神分析、社會工作、教育學、護理學均被採用。他認為言談分析發展的重點在於研究者將生活故事和對話的表達視作研究問題，而予以剖析。也就是說，研究者不僅是將所聽到的故事、對話視作社會真相，而是當作經驗的再次呈現。語言不只是透明的傳達或反應媒介，而是一種表達行動。

---

<sup>84</sup> C. K. Riessman, *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

當人們語言不再被視為中立、客觀、反映社會真相的工具時，剖析言辭本身已不再充分。他把分析的層次分成五個：關注的經驗、訴說的經驗、轉錄此訴說的經驗、分析此訴說的經驗、閱讀此表達的經驗。

## 貳、研究的信度與效度

有關質性研究的信度，即是要確保資料的一致性(consistency)，Kirk and Miller<sup>85</sup>即認為信度的測量方法有三種方式：

- 一、狂想信度(quixotic)：指對不同的個案，持續不斷的採用同一種應對方式。這一信度的問題是其具有瑣碎及誤導的缺點。
- 二、歷時信度(diachronic)：指不同時間所測結果的相似性，表示時時間的穩定性。
- 三、同時信度(synchronic)：指在同一時間內產生相似的研究結果。

此外，效度的測量工具也有三：

- 一、外觀效度(apparent)：指測量工具與觀察現象有非常密切的結合，並能提供有效資料。

---

<sup>85</sup> J. Kirk and M. Miller, *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage, 1988.

二、**工具效度(instrument)**：指利用某一測量工具所得到的資料與另一個被證實有效的工具與所測得的資料相當接近。

三、**理論效度(theoretical)**：指所蒐集的資料與研究所根據的理論架構相呼應。

本研究為鞏固研究確實性、可轉換性與可靠性，均不違背上述之信效度的測量，例如，深入訪談、資料登錄方式、言說分析都是被證實有效的研究工具應符合工具效度的要求；在進行訪談時，訪談者會依照鼓勵但不刺激、指示但不引導的原則進行訪談，且對每位受訪者儘量採取一致的態度，故應符合資料蒐集的信度要求；在整理資料時，鉅細靡遺地將訪談資料中停頓、猶豫、重疊和插話等，一一透過文字符號標示出來；分析資料時也儘量排除研究者本身的詮釋和介入。故應符合學術研究的規範與標準。

## 參、研究限制

任何研究都有其無法竭盡完美之處，本研究在研究設計上也存在許多限制因素橫互於研究過程之中。茲將這些可見的五項研究限制整理分述如下。

一、受到時間因素的限制，研究的期程大約在一年左右，並



不能充分掌握到大專軍訓教官組織學習機制與組織存續長期的演變關係。

二、受到空間因素的限制，大專校院遍佈全台及外島，軍訓教官的工作環境散佈的情形也是一樣，所以很難掌握特殊地區，大專院校軍訓教官組織學習機制的地理因素。

三、受到研究方法的限制，因質性研究研究者主觀因素介入成份遠比量化研究高，所以難以達到學術研究客觀性的要求。

四、受到研究樣本的限制，部份受訪者未能充分理解大專院校軍訓教官學習機制和組織活動的全般情形，僅能就其個人遭遇作陳述，使本研究蒐集和掌握分析的素材，也存在有類似的問題。

五、通則化的限制，因研究對象的組織形態與一般企業組織有很大的不同。因此，本研究的成果在通則化時必然受

到一定程度的挑戰與質疑。

總之，本研究為具體鞏固研究確實性、可轉換性與可靠性，均不違背上述之信效度的測量，例如，深入訪談、資料登錄方式、言說分析都是被證實有效的研究工具；在進行訪談時，訪談者會依照鼓勵但不刺激、指示但不引導的原則進行訪談；在整理資料時，鉅細靡遺地將訪談資料中停頓、猶豫、重疊和插話等，一一透過文字符號標示出來；分析資料時也儘量排除研究者本身的詮釋和介入。故應符合學術研究的規範與標準。

## 第四章 研究分析

遵循第三章的研究設計，接著進行資料蒐集與分析的研究步驟。本章內容包括三個部份。第一節主要在說明研究資料的來源，也就是受訪者背景；第二節則進行研究資料分析；第三節為綜合分析，並修改研究觀念架構及產生研究後架構，並提出本研究論述。

### 第一節 受訪者資料

本節探討的受訪者資料包括選擇受訪者的基本原則以及選定受訪者的基本資料量個部份。

#### 壹、選擇受訪者原則

本研究在選取受訪者訂定了四個原則：(1)對照軍訓人員現職名冊選出受訪者；(2)先以電話取得同意；(3)再將訪談大綱傳送給對方先行閱覽；(4)在於取得願意接受訪談的承諾後，約定拜訪時間，並按時展開訪談。

每次訪談的時間大約一至二個小時，見面時，在正式訪談前，會先有一些閒聊以消除彼此的陌生感，正式訪談前會最後再確認受訪者符合選取原則，再引導進入訪談主題。

為了取得大專院校軍訓室學習機制及其應用成效，以供研究分析。因此，本研究選取 14 所大專院校(四所公立大學、三所私立大學、二所國立技術學院、二所國立師範學院、二所私立技術學院、一所私立科技大學)，再輔以兩位曾經主辦軍訓教官教育訓練業務，過去也在大專院校軍訓室歷練過，而目前任職於教育部中部辦公室的成員。

## 貳、受訪者背景資料

本研究在九十二年十二月至四月期間，共訪談了 16 位符合上述條件的現職人員，相關受訪者資料如表 4-1。編號的前後順序以受訪的時間早晚為排列次序，其中部份受訪者另以電話作第二次訪問時，則不另外表列。

表 4-1 「受訪者資料」

編號	地區	單位屬性	性別	年資	歷任職務	現任職位	備考
A	北	國立師範學院	女	20	高中教官、大學教官	中校一般教官	
B	北	中部辦公室	男	21	高中教官、中部辦公室專員、軍訓督導	上校軍訓督導	
C	北	私立技術學院	男	15	高中教官、大學主任教官	上校一般教官	
D	中	私立大學	男	17	高中教官、大學教官、高中主任教官、大學主任教官	上校主任教官	
E	中	國立技術學院	男	12	高中教官、高中主任教官、大學教官、大學總教官	上校總教官	
F	中	中部辦公室	男	24	高中教官、大學主任教官、軍訓督導	上校軍訓督導	
G	南	私立大學	女	22	高中教官、大學教官、大學主任教官	上校主任教官	
H	南	國立大學	男	22	高中教官、大學教官	中校教官	
I	南	私立技術學院	男	10	大學主任教官、訓處	上校總教	

		院			業管專員、大學總教官	
J	東	國立大學	男	10	高中教官、大學教官	中校教官
K	北	國立大學	女	21	高中教官、大專教官	中校教官
L	中	國立技術學院	男	16	高中教官、高中主任 教官、大專教官	中校教官
M	南	國立大學	男	22	高中教官、高中主任 教官、軍訓督導、大學 學主任教官	上校主任 教官
N	北	私立大學	男	20	高中教官、高中主任 教官、大專教官	中校教官
O	中	國立師範學院	男	10	高中教官、大學教官	中校教官
P	南	私立科技大學	女	18	高中教官、大學教官	中校教官

以上受訪者，係由大專院校軍訓教官現職冊找出符合受訪者選取原則的軍訓教官，然後將之依地區、學校、性質加以重新排列，再以亂數表抽出受訪者，並尊重受訪者意願。

## 第二節 資料基礎分析

本節所進行的分析工作係先對逐字稿作言談分析，以找出受訪者真正要表達的意涵，接著進行分析。以「開放性轉譯」、「軸心式轉譯」和「選擇性轉譯」三個步驟逐次運用的方式，將研究資料輸送經過分解、檢視、比較、歸納、綜合、縮減、精煉，純化等程序。

### 壹、言談分析

訪問所得之內容，由研究者兼訪談者親自轉換為文字符號的

逐字稿後，再進行言談分析程序，首先將逐字稿與受訪者談話時表情、語氣、動作和神態相互比對，進行逐句逐段的剖析，以找出受訪者真正要表達的內涵。部份口語化成做文字符號後，不容易被識別、不易被解讀再加以澄明，言談分析的目的是便利後續研究工作的進行。

## 貳、開放性轉譯

此步驟是將經過言談分析校正後的逐字稿，與研究問題及理論思考相互比對、激盪，從逐字稿中選擇出有意義的語幹進行編碼、登錄與分類，並以發散性思考儘量開發概念或理論元素。本研究將分類、登錄、編碼後的資料，製作成大專院校軍訓教官學習機制研究訪談編碼表（範例），以問題一為樣本，其格式與範例內容如附錄二。

「編碼」的目的旨在賦予代號以利分析比較的工作進行，本研究使用的編碼方式：代號首位的兩位數字為問題代號，如 01，即代表屬於問題一的資料；接下來的英文字為受訪者代號，如 A、B、C 即代表受訪者 A、受訪者 B、受訪者 C；接下來三位數字代表受訪者在同一個問題的第幾項資料，如 A002 即為受訪者 A 第 2 項資料；而代碼 01A002 即表示：該語幹為第一個問題--受訪者 A--第 2 項資料。

因受訪者的訪談資料已被研究者解構，所以與原先的訪談大綱題目順序無關，而且訪談大綱僅是用以誘導受訪者說出故事，往往受訪者被啟動思維後，開始暢談，而後續的追問、探詢則完全沒有結構，也無法表述。

完成訪談編碼表後再商請三位熟悉質性研究資料分類的專家加以檢查和調整，並針對本研究的資料分類、研究方法與工具進行外觀效度、工具效度、理論效度的檢驗，經過三位專家調整和確認歸納分類的適宜性後，接著進行概念的開發步驟，此階段的重點是讓研究者在理論思考和研究資料間不停的思索、連結與來回撞擊，以期萃取出有意義的概念。

以下就依研究問題的順序，將萃取出概念的過程和結果，以簡要的方式，分別敘述如下：

#### 問題一：大專院校軍訓室的學習文化如何？

(01A001)認為：「學習文化若是在上位、階級高的領導者，他能夠比較用心來促進這個團隊的學習風氣，比如說軍訓課程的這個學習或其它方面的學習的話，可以帶動整個團體整個處室的學習文化。」，而(01B003)也有類似的看法，他以行為主義的觀點來分析這個問題：「如果說，我們從組織裡面來看的話，刺激--反應中間有一個介質、媒介，那這個媒介就是長官的鼓勵啦，讓他能夠，比如說他表現好就給他獎金，或是有晉升的機會，讓他有成就感，其實我們學習文化有一個很大的目的就是被認同。」。

至於(01G001)則認為：「如果說就在這個單位而言，我覺得人與人之間就是每一個同仁之間，其實應該是要彼此鼓勵的，很重要的，我覺得主管的領導是非常重要的。」；而(01J001)以一個軍訓主管的身份也表示：「我是一個團體的主管，只要他沒有影響到整個工作的推動，他自己個人工作也沒有影響到我們整個

團體的工作，其實我們是採取樂觀其成的，只要沒有傷害到組織。」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

### 概念一、大專校院軍訓教官領導者對學習文化有重大的影響力。

另外，(01B001)認為：「我們的學習文化裡面，我個人是認為說...我們教官要檢討，就是我們本身的專業知識是不是比較弱，比較弱的時候，我們教官來講就應該要自我檢討，那時候我去讀研究班的其中動力之一，就是我認為我所學的太少了，因為我是政戰專業軍官，但是政戰六大領域裡面我學的太少了，所以我就很想再進一步去鑽研一番，當我去的時候又發現到我個人因為在部隊的資經歷不足，因為我只是一個預備軍官，我在部隊待的時間，只有短短的四年左右，所以我很努力的在專業領域方面學習，這樣又發現到我在軍事專業的領域來講，我發現我自己本身是比較弱的。」

然而，(01D001)的看法是：「我想這個文化來講，應該是都很符合我們現在大專院校各個教官自我進修或是學習。所以說，在這種良好的學習環境之下，其實有大部份的軍訓教官他都很有意願去進修跟學習。所以在學習文化條件良好之下，在這種環境下他能夠有意願去學習，因為除了增加自己本身的本職學能以外，對他的教學工作有精進以外，另外，就是他對未來有自己的生涯規劃。」。

至於(01D003)則認為：「在大專院校裡面，因為我來到這個學校兩年多，那我會覺得在大專院校跟高中之間的區別，高中



他還是比較狹隘一點，大專他的教學內容和環境事實上包括的範圍非常廣，那種對學習的刺激也會比較大一點，你會覺得那種學習意願和學習態度會很高，也會不斷的督促我個人，我覺得我們是要多學習。」

以上三位受訪者，他們對於學習文化上的觀點著重在對個人的影響。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

**概念二、大專校院軍訓教官的學習文化因為工作環境的不同而有差異，工作環境的壓力和挑戰越大則學習的驅力越強。**

(01A002)認為，大專院校軍訓教官現行的人事制度對學習文化有磨損的作用，他說：「假如說，我們這個領域裡面歷練到某一種程度，在軍訓教官工作崗位上也有相當程度的歷練之後，我是覺得這些階級高的、職務高的教官同仁，不應該放棄學習的機會，他應該拓展學習的層面，像到外面的在職專班去學習不同領域的知識。這些階級高的年齡也稍微大一點的，可能馬上要面臨退伍了，他可能想：我學到這些又要幹什麼？可能派不上用場，所以往往就喪失學習動機，那很可惜。在目前軍訓人事制度裡面，退了就讓他退了，這批人才沒有好好的把他組織起來，沒有讓他發揮或者安排他去學習，讓他再去重新歷練學習，或者是輔導他去學習，說不定他還有十年、二十年的工作能力，這個是非常可惜的，覺得說有必要對這些即將退伍的教官，施以某種教育或是輔導他學習，讓他能夠繼續對教育奉獻，而年輕的幹部有時候也不必急著去讀外面的在職專班，他應該好好的在我們國防通識的領域，來紮根、來進修，這樣他在本職工作方面會變的比較落

實。」。

(01C002)則從組織的氣氛的角度來看問題，他的意見是：「從我們的學習文化上來講，我覺得有必要把軍訓教官的學習，變成一個有系統式的學習，因為我們的專業領域蠻明顯的，六大領域，在這六大領域裡面如果針對軍訓課程的話，能夠建立一個良好的學習系統和學習氣氛的話，那會對整個軍訓教學的授課品質，還有個人的成長都會有幫助。」

(01J002)對大專軍訓教官學習文化具有某種程度的不滿，他認為：「我認為，我們政策的指導單位教育部軍訓處，對於我們進修一定要維持到一定的機制，讓有心、有能力學習的，有良好的管道和鼓勵的風氣，不要一邊口頭上鼓勵，另一邊卻定規定加以限制。」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

### **概念三、大專校院軍訓教官的學習文化受到組織的制度與組織氣氛的影響。**

(01C001)認為：「大專軍訓教官的學習文化，在現況可能就是個人的學習是比較明顯，比較沒有一個團體式的學習，這是在目前的情況當中比較明顯的情形，整個學習文化概況，是以個人的學習為主。譬如說，從網路或者是，從一些雜誌資訊當中，截取有關課程的相關學習為主要的組成。」

(01F002)則從生涯發展的觀點出發他認為：「我想整個大專軍訓教官的學習文化是很強的，這可以分成二部分來說，一個

是個人生涯的發展，大部份教官在四十多歲到五十歲就會退休，那他想再有第二春的規畫，他就必須要增加個人競爭力，所以很多人想再進修的原因在此。」

(01L001) 由現行組織制度對個人生涯的限制，進而影響學習文化的角度來看此問題，他認為：「大專軍訓教官的學習文化，我的看法是，學習的動機很重要，我學來以後能做什麼？今天，我既然已經沒有晉升的機會，我退休以後又有退休金，那我也不想再工作了，當大家都有二十年、二十四年的工作年資限制時，這個學習文化就很難提倡起來，我想組織的學習文化和它其他相關的制度有一定的關係吧！」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

**概念四、大專校院軍訓教官的學習文化受個人的生涯發展影響，所以偏向個人學習。**

#### **問題二：大專院校軍訓室的學習機制為何？**

(02A004) 認為：「正式學習機制就是我們所說的軍事院校有正規班、有大學，有戰略研究所、有政戰學校的政戰研究班等等，還包括國防管理學院...等等很多。至於非正式學習機制，那我們教官本身來講有所謂的學分班，有暑期的團的教官研習，我們有所謂的教學研討小組。然後我們寒暑假都有所謂的教学評鑑或是考有教學評鑑，或是上級長官不定時的派員到學校來做指導的工作。」

同時(02A003)他也以一個軍訓主管的身份表示：「以

我在這邊擔任主管的經驗，我每個學期都會安排外面的講座，來對教官同仁以及受過的軍訓課的班級作專題演講，從各方面有關這個領域來做這個專題演講。再來就是我帶我們教官同仁到校外有專題講座的場合去聽課，跟我們課程比較相關的，或者是參加國防通職方面的學術研討會，以這樣來促進我們這個組織及個人的學習興趣。」

至於(02F001)則對正式學習機制比較清楚，他認為：「在軍訓課程的學習機制方面，除了授課計畫提報外尚有軍官團活動、軍訓擴大會報及暑期研習活動。在輔導知能的學習機制方面，包括軍訓處及訓委會所辦理之研習課程，例如：交通安全研習、登山安全研習、春暉專案研習、校園安全維護研習、CPR 心肺復甦術訓練、生活輔導組長研習、生活協助進修及學生宿舍輔導人員研習。在其他方面的學習機制，包括校內的研習活動，例如：電腦課程訓練，導師研習活動；以及教官自我進修。」

(02G004)則針對非正式學習發表看法：「非正式的，我剛也提到人文教育這個部份，我覺得說我們各個教官會去學習他所想要學習的，結合我們課程的，結合現階段我們需求的，各人會去探索，會去想說我再去學習些什麼，再去深造些什麼，這些都是屬於比較非正式的方式，那非正式的方式，除了說我剛剛說再去學習譬如說這個研究所啦或是各方面的接觸，我想非正式的還有一個很重要的部份就是，網路電腦資源的部份，甚至於 e-mail 我覺得我們的現在這種資訊的接觸事實上是很多的，甚至於我們同仁之間有看到什麼好的資料我們就 e-mail 給對方，這個也算是一個很大的學習，資源共享，我覺得這個非正式的學習方式這個部份可以再加強的宣導。」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

#### 概念五、大專院校軍訓教官的學習機制已兼備了正式與非正式的學習機制。

對於非正式學習（02A001）的看法是：「在非正式的體制裡面，比如我們下班之後，幾個好朋友幾個教官就去聊聊天，那我覺得我們在這溝通的過程裡面，有很多很多的學習，包括在專業領域呀！學生輔導的溝通交流，看他的帶法對學生是成功的，那可能嘍！為什麼他會成功？那為什麼我不能成功？同樣的 case 為什麼他能夠成功？我不能夠成功，這有點像輔導的分享一樣，我也蠻喜歡這樣的，因為在課堂裡面或在我們的體制裡面有些話不太敢講，因為有長官、部屬的關係，或者是，可能他想要表達但是表達不出來，但是在體制外的這種交流我覺得蠻不錯的。」

然而，(02C003)認為：「他在女性軍官在從少尉到上尉，可能是都沒有接受過這個訓練的，這些知識可能就只能從資深的教官來學習，這種學習我想應該是屬於比較蠻不是很正式的一個學習，而且它質量多寡不一。」

(08M001)則以為：「我們可以先自我學習，自我學習完了之後，可以像說很多的學校老師他們組成的讀書會，先把個人看過書之後的心得，透過讀書會來研討，定期召開所謂的讀書會，這時候把個人讀到的心得或讀書的盲點提出來報告檢討，這是所謂激發碰觸式，我們所謂的震盪學習，效果會更大。」

(02D004)也有很類似的看法，他認為：「非正式的學習機

制當中，其實很廣，包括人的接觸，閱讀，包含研討，包含觀察，包含所謂的傾聽，包含著關心，其實都是非正式的，那非正式的其實他對你的正職的工作方面，他的觸角可能很廣，因為可能接觸到人、接觸到事、接觸到物，可能有些是屬於心理層，有些屬於生理層面。」

接著(08M002)更進一步表示：「學習輔導個案的問題，我們可以的話就透過同仁之間，互相的請益，這是第一個方法，就近簡單的請益，第二個就是說透過我們學習的機制，譬如像說基本軍官團活動，我們會安排所謂的特殊個案的一個研討，以及報告，那在透過我們這樣的機制裡邊，我們互相去提供各人的經驗去進行分享。」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

**概念六、大專院校軍訓教官的非正式學習機制有自我獨立學習的方式和透過人際關係互動式的學習方式。**

(02E001)可以對正式學習機制有下列陳述：「每週：基本軍官團活動。每學期：擴大地區軍官團活動。每年暑期：(1)地方軍訓工作研習。(2)年終軍訓工作研討會。(3)生活進修研習；開放國內外碩博士進修申請區分為甲、乙、丙類以不礙公務遂行為原則。不定期辦理：交通安全研習、春暉業案研習、校園安全研習。」，但他對於非正式學習機制的技術與工具卻不能提出一個較為完整的敘述。

以(02E002)為例，他就說：「至於非正式學習，我想可能經常在進行，若要清楚描述，可能無法詳盡說明白，就是因為它的形

式多樣而且沒有常規，所以不太容易講清楚。」

(05G002) 則認為：「我會覺得說我們現有的學習機制都是屬於比較軍事方面的課程，但是如果我們說要配合整個大環境全人教育這個部份，我們教育部這個宗旨來講的話，其實我們可以安排有人文方面的教育內容。」的看法。

然而(02D001)也說：「因為軍人他有所謂的正規教育跟深造教育，那麼在某個階段、階層，他要受完他在軍事領域上的正規教育或進入更高一階的深造教育，這樣對他個人的軍事領域生涯發展或對軍訓教學都有絕大的幫助。」

(02D003) 有進一步的意見，他認為：「教官平常之間應該要能夠互相的經驗交流、學習交換，其次，就是也能夠跟導師跟學生之間的互動，使大家都能把學習、生活、輔導都能結為一體。」

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

**概念七、相對於非正式學習機制大專院校軍訓教官對正式學習機制有較明顯的覺知，且非正式學習尚未發展出共通良好的技術與工具。**

**問題三：大專院校軍訓教官不同的學習機制成效有何差異？**

(03A003)：「這個正式跟非正式很難說離的很清楚，基本上我想正式的，他有學習的目標，設定了一個目標，而且比較具有時效性、穩定性跟專業性，這是正式的學習方面，因為他必須接

受一種教學成效的評量。那非正式性的，他的優點是比較彈性，就是說個人的學習興趣，屬於比較個別隨機的，那對整體來講可能發展就比較沒有什麼幫助。」

(03C005) 看法也相同：「那我個人的話，我覺得正式跟非正式都很重要，如果要比較的話，我覺得正式的一個學習機制，我個人會覺得是比較重要的。」

(03D001)：「學習機制方面，基本上來講一個制度化的機制是非常好的，譬如說軍事教育的學習機制，第二個就是所謂的研究所的這個學習機制，第三個就是說所謂的這些地區性的研習，或者教學研習，或者一些國防譬如說最近有一個學校好像在中部某個學校，啊中興大學辦了一個什麼國防事務的研習活動，那麼有邀請各個學校的軍訓教官軍訓主管去參與，有這樣的研習的話講這樣的研習活動，對教官的本職學能應該是有正面的效果。」他所指的學習機制全部都是正式的學習機制。」

(03E001) 也指出：「正式學習機制效果較佳，諸如：基本軍官團、暑期軍訓工作研習、年終軍訓工作研討，非固定式的學習機制效果較差，原因較無法擬聚總體目標下的均衡延伸諸如：交通安全研習。」

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

概念八、大專院校軍訓教官正式學習機制與非正式學習機的成效看法分歧，但大部份較肯定正式學習機制對本職工作的助益。



(03A001): 對學習機制成效的法是:「我想比較有效的,第一就是個對團隊工作績效比較有用的,就是本職工作軍事知能方面的進修學習,我們常說的國防通識教育,這個非常的重要,本職在軍事方面如果說沒有一定的水準,會讓人家覺得你們教官也不過是受一般教育而已,沒有軍事專業。有些教官受幾個月的訓,然後就在大專院校甚至於就在高中裡面教學,以前曾經有一個系主任就跟我說,你們學校的女教官只是受過短期的教官班訓練,也沒有下過部隊,就來學校教軍事方面的課程,等於說軍事的專長她並沒有具備。所以我就覺得本職工作跟軍事的素養方面,這方面對軍訓教學的專業資格非常的重要。至於在職進修是可以擴展教官在教學領域的這個廣度,這個也是蠻不錯的,至於比較沒有效果我想大概就是屬於比較零零碎碎的這些終身學習,這方面對整個軍訓團隊倒是不會有那麼大的幫助。」

另外,(03A005)他再補充:「希望說現在很多綜合性的大學裡面,有很多在職專班,假如說軍訓處能夠在大學裡面,來簽約來開這種國防通識方面的研究所,或這方面領域的課程,有助於我們在軍訓教學品質上的提升,如果說可以在北部、中部、南部或是東部選一些大學,教育部能夠來輔助經費來開設,一樣用考選的方式讓這些教官能夠有機會進到大學裡面的研究所,針對國防通識方面的來學習,這個可能會對軍訓專業有很大的幫助。這個正式的學習機制應該結合授課的對象及授課的內容等,來創製一個正式學習機制,擴大我們軍事教學的管道。」

然而(03C004)則表示:「因為環境會影響學習機制和他整個內容,所以等於是每年對這個學習機制都應該要有一個政策性規畫再去做,例如,今年學習的重點是什麼,對!做一個規劃,然後來逐步提昇,然後逐年的累進,這是蠻重要的。」

至於(03I001)認為：「比方說我們講的基本軍官團那就是由基層很徹底針對自己的缺失來做檢討來做改進，這我認為這效果會比較好，就是在年度計畫裡面所排定在年終檢討方向暑期研習等等，這個是我認為他是計劃作為裡面會比較好，那臨時交辦的部分，我認為多多少少他牽涉的不是主結構的問題是旁支細節的問題，多多少少他只是一種錦上添花，只是針對某一項在這方面給他說很徹底的比較有效的，還是在年度工作計畫所預定的，然後每年我們所訂定的這個年度的這樣的目標，那針對這個目標我們集中力量來朝這個目標來做為，那我認為這樣的一個效果會比較好，如果說沒有目標然後只是每年都這樣來做的話，那我想就是效果會比較差。」。

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

**概念九、大專院校軍訓室成員認為正式學習機制的功能與內涵都可加強。**

(03D003)表示：「我覺得這兩個機制來講，人生活的環境當中他沒有一成不變的，學習也是一樣，其實正式的學習機制跟非正式的學習機制其實他應該是相輔相成，如果說哪一個比較重要，哪一個不重要可能就，可能說你必須正式的譬如說你需拿到文憑、取得證書，那對你的升遷有幫助，如果你晉升了，可能對你個人的利益，像薪資的所得就會提高，對未來的職務調整也有幫忙的，它會鼓勵你要去做以上的努力。那非正式的來講，他是一個工作經驗，他是我們所謂常識，常識是不可多得的，你能夠多學習一點，對你的整個人生過程當中，或人生上面的各項事務當中，都是有非常大的幫助，所以它有它的功能。」

(03F001) 也表示：「要明確區分那些學習機制是比較好、比較有效？而那些比較沒有效果？一般而言，是不容易區分的，因為各有其不同的目的。若硬要區分有效、無效，那就要分析學習機制中參與學習的教官是否用心，一般而言，若其有心學習則效果較佳，若僅為了應付研習，則效果較差。」

(03G002):「我覺得這每一個的學習機制其實他的目標跟利益都是，應該說會有最主要的目標，雖然最後的目標是一樣的，但是要達到的各別目標的方法都是不同的，那我會覺得他都有他的必要性，因為他的每個環節、每個時間是不一樣的，所以我會覺得正式學習機制和非正式學習機制都是很好的，都應該提倡的。」

歸納以上受訪者所發表的內容，萃取出以下概念：

概念十、大專院校軍訓室成員認為正式與非正式學習機制應相輔相成。

#### 問題四：阻斷大專院校軍訓室成員學習的因素為何？

針對這個問題的回答範圍比較大，內容也比較複雜，共有下列十四個項目。

##### 一、領導階層的阻擾

關於領導階層的阻擾，(04A001) 就說：「事實上，在大

專院校這些教官他有很多學習的管道以及機會，可是往往就是工作量或者剛剛我們所講的這些主管，他認為不願意去學習，他也不願意讓你有充份的時間到外面去學習，就負予你其它額外的工作，所以導致底下的人、階級比較低的、經驗比較不足的就忙於行政事務方面，那學習的機會就喪失了。」

(04H004) 也表示：「大專軍訓教官組織長官部屬的層級觀念太強，學習成就易被踐踏；且閉門造車，不敢接受教育體制內的正式評鑑。」。

## 二、追逐私利

關於追逐私利，(04B001) 指出：「那當然我必須承認有少數人因為自私自利然後對團體的付出，因為一個人的不願意付出甚至反向的阻擾，會造成對一個團體的傷害，而傷的不是一點點而是很大的傷害，這是我們不願意見到的。」

(04C001)：「誘因很重要，就是學習的動機，我覺得是蠻重要的，現在很多教官的學習，基於個人的因素考量會比較多一點，譬如個人因素，譬如個人的生涯規劃。感覺上，我就會覺得說是不是原來軍訓處鼓勵我們的一個本意，好像有一點偏離了，對！有這種感覺，譬如說保護工作為優先，再來談自己進修，那二者是不是能兼顧，我覺得個人要有很強烈的一個認知，那我想以教官的能力應該都能夠做的很好。」。

### 三、組織制度問題

關於制度問題，(04B002)說：「到大專來的教官只有部份是有進昇的機會，大部份的教官都是停頓的，那在停頓的過程裡面，他升不了官，那相對的學習力就比較弱，我覺得這樣很不好，不過這是組織制度設計的問題，個人不能克服。」

(04D001)指出：「有部份的教官因為在這種安定的環境當中，他疏於個人的充實，因為有部份的軍訓教官他屬於資深的軍訓教官，那麼屆臨退休，他就無心在自我的進修或者是在增加其他方面的常識或知識，所以部份的話，跟其他軍訓同仁的比較的話，他可能有一些不足的地方，這對教學工作有些影響吧。」。

(04G004)也說：「我會覺得因為這個整個體制的狀況，我們有所謂的年限的規範，譬如說滿二十年退，少校滿二十年退，中校滿二十四年退，這樣的一個規定，我覺得他會影響到我們這樣子的一個學習態度。」。

### 四、地理因素限制

關於地理因素限制，(01B003)指出：「進修的管道我個人覺得不是很暢通吧，因為教官要自己去找，偶爾只是受到一些些的限制，譬如說花東地區的教官他進修就可能比較，因為他那個地方交通比較不方便，或許我們可以考慮說這個

教官比如在台北進修我們就把他調到台北去，免得路程的顛跛這些。」

## 五、需求不同

關於需求不同，(04C003)指出：「我覺得學習就是一個動機很重要，當然這個工作當中，包括我們授課，你希望帶給學生的是什麼？所以，我想生活輔導跟教學是教官一個很重要的學習，有些教官偏重在心理輔導上的一個學習，有的會偏重在專業上的學習，那我想在女性軍官來講的話，可能我們在軍事方面，會覺得比較首要去學的。」。

## 六、組織氣氛

關於組織氣氛問題，(04C002)說：「事實上，我們軍訓教官是比較特殊的一個團體，那在這個團體是給人比較嚴肅的感覺，我以一個女性軍官的心情來談的話，其實很多部份是我們需要學習的，可是學習的部份又感覺是很嚴肅，那就會讓有一些女性軍官比較裹足不前，不敢去涉獵，就覺得那很難，如果能去改變這樣的一個心情，然後提昇學習的一個氣氛，我覺得是蠻重要的，而且課不容緩。」。

(04H005)也表示：「大專軍訓教官組織氣氛瀰漫著不學無術，迎逢性遠，勝過，專業及學術良知。」。

## 七、動機因素

關於動機因素，(04C004)指出：「整個動機上，事實上我們在這個部份，有需要去鼓勵他們去學習，去勇於跨出去，事實上，中國人都很愛面子，今天能夠到大專的教官，可能都有一點點年紀了，那要如何他們能夠很自然當中去學習，所以，我剛剛有提到設計一個主題式的教育跟學習的話，就會產生吸引力，我覺得那是一個很必要去規劃的。」

(04F002)則說：「希望正式學習機制能結合各大學學分修習的方式，累計一定學分後授予碩、博士學位，如此一來，將可引發更多教官的學習動機。」。

(04I001)說：「假如說一般的這個講師副教授他們有這樣的一個晉升的管道，但是在我們這樣的一個體制裡面我們並沒有受到相等的一個提升的話，恐怕在他的動機上面會比較墮落一點。」。

## 八、流於形式

關於流於形式，(04C005)指出：「軍官團的活動大概是以聯誼性的活動，大於在實際上整個知識性的一個傳遞。」

(04H002)說：「大專軍訓教官在提報或發表之論文或專題報告，大多抄襲片面或主觀意識下的斷章取義，缺乏整體性學術價值。」；

(04H006) 說：「大專軍訓教官在要求行政事務的成效與功能上，勝過學術研究成果。」。

(04P002) 說：「一個學習的機制跟架構，比如說我們有正規班，我們有短期的研習班對，研究班，甚至相對的專精的研究所，這個都可以是一個管道，但問題是這些個管道，並不是說每個人都可以參與，甚至於有的人參與度因為個人家庭環境或是環境的不同，都會有所參與度會不是那麼高，但是意願上，可能是為了他以後的前程的規劃，會做一些調整。」。

## 九、組織結構因素

關於組織結構因素、(04D002) 指出：「大專軍訓教官的學習機制，在名額部份有所限制，所以有很多進修的同仁在進修上面不能按照你的年資或工作的需要做所謂的在指派進修，指派你進修或是申請進修，當然不能盡如人意啦。」。

(04D003) 說：「當然這些資深的同仁受限於年資，要面臨退伍，但是，他可能會為了個人未來的工作發展，會做一些的領域的開闊，譬如說考研究所...等等。這也是未來生涯規劃，他總是有方向嘛，但是這些的所謂的研究的領域當中希望還是不要脫離所有軍訓教學的範疇太遠了，這樣子團體利益跟你個人的生涯規劃，才有希望能結合為一。個人利益跟團體利益結合在一起，才能造成一個雙贏的結果，那我還是建議就是說部裡頭或是處裡頭，就是對於這個進修的名額希望能夠多一點開多一點。」



(04J004)說：「軍訓處能夠成立一個任務編組，這任務編組是什麼呢，就是精進進軍訓教育的一個專案小組，這專案小組的功能包括哪些，除了我剛剛前面所說比如說教科書的編撰啦，重修啦，比如說論文的評審之外，其實他負責一個蠻重要，就是我的建議，什麼功能呢，就是能夠研究、甚至於修法讓教官能夠取得專業的國防通識教師的一個證照，這是一個，第二個如果還沒有辦法取得這種專業證照之前，是不是可以當作教官從事軍訓教學一定時間以現在的一般老師升等的機制來說，至少二年，比如說助教升講師二年。」

(04P005)說：「各校的軍訓室教官室，這個團體呢，他是一個比較內聚跟團結的，但往往可能會為維護榮譽的關係，或為了團隊的信念等等，他沒有辦法很融洽的進入到校園環境的各個角落，以至限制了他們的觸腳的旁伸，那也就會有時候孤立了，那孤立的狀況下，他會少了很多支援，那會有這種情況，我想，擴展學習的話，就是第一個，你要學習譬如說校園內相關的訊息，而不是本身軍事技能上的東西，因為我們的對象是學生，甚至是老師，那他們所知道所了解的東西，我們也應該去觸及到，這樣才有共通的話題，還有相對深度的問題見解，這樣才能夠說，把我們的視野更擴展，那我們的工作在推行在做的時候，也才會有更宏觀的一種景象。」。

## 十、派訓不當

關於派不當訓，(04E001)指出：「大專軍訓教官與高中

軍訓教官對軍事知能方面的正式學習機制是相同等齊的，但事實兩者之間，還是有差距及重點比例，因為，大專軍訓的軍事知能的學習時間要比高中多，所以大專院校軍訓教官在這方面學習要加強。」。

(04I003) 說：「希望就是說再去提升教官的本職學能，這是非常重要的，以我目前學習的情形來講，我們教官的升遷跟國防部一般軍人部份，就是軍職部分他的晉升條件是一致的，一定要經過指參或是戰爭學院這樣的一個過程，他才能夠得到晉升的機會，那當然，這樣的一個規範當然是很好，但是事實上我們更需要的就是說，因為服務的地方已經改變到學校來，所以我們希望已經到教育部來服務的這些軍訓教官裡面，有我剛剛所講的那些一般文人的講師副教授到教授這樣的提升過程，當中有一些變通的方式，讓他們能產生更大的衝力跟動機，因為部隊國軍我們所講，像國防部來講他是為用而訓，所以本身我們軍訓教官報考那些國防部所開的這些班隊，像是說研究班，比如說參大跟戰爭學院都不是為用而訓，那這個訓也是浪費。」。

## 十一、組織目標與個人目標不一致

關於組織目標與個人目標不一致，(04F001) 指出：「從組織的角度，期望透過正式學習機制能達成建立軍訓教學學術素養、提昇學生生活輔導之輔導知能及校園災害管理之管理能力等功能。從個人的角度，則期望正式學習機制能提高大專教官們的學術地位象徵，希望能因此獲得更多的知識能應用於工作中和生活中。」

(04G002) 說：「我個人在我這個教官的這個階段，我去上了生死學研究所這個課程，他是屬於人文教育的這個部份，我覺得這個部份對我個人的成長，個人成長是很多的，當然在我的教授課程當中有沒有幫助，在我個人而言，我會覺得幫助是很大的，甚至於他可以結合到我們的課程裡面。」。

## 十二、認知問題

關於知識問題，(04G001) 指出：「會覺得這是個人的心理狀態，我會覺得這樣的心理狀態事實上需要在我們招收軍訓教官的這個階段，就要給這些有意願來擔任教官的一些人員給他們一些正確的觀念，讓他們了解未來要做的工作是什麼，應該要具備哪些軍事方面的知能。」

(04I002) 說：「我想學習最主要還牽涉到個人自己本身的認知，如果學然後知不足，那他會去想辦法去得到他所想要的資訊，那當然這些就不是困難的，他會透過溝通、透過討論、透過網路、透過這個圖書館資料的收集，這些對於一個知所上進的人教官來說，都不困難，本身他會這個自動自學。」。

## 十三、學習內容不符需求

關於學習內容不符需求，(04G005) 指出：「在我們未來

這些學習後，是不是能夠真正的運用，如何去運用，能夠跟我們這個教學的環境能夠結合，這個部份是比較重要的，而不要說我們去學習了之後這些東西我們都用不到我們的教學上的話，那就會有一些狀況。」

(04P001) 說：「有時候學習的主題研習的主題，他比較針對個別的項目，因為事不關己，或是非自己所接觸的項目業務或是課程內容等等，他就會比較掉以輕心，可能會有一種被派公差的心態，或是有點硬應付的心態，去參加這個研習，當然他所學得到的這個學習效果，並不是很好。」。

#### 十四、個人背景差異過大

關於個人背景差異過大，(04I004) 指出：「目前來講，我個人感覺教官他也是一般正常的人嘛，在大專院校服務的過程裡面，有不同的階級，他的這個成長的背景也不太一樣，那目前來講有一般部隊長，有一般大學畢業，尤其是女性，女的教官班，那麼他們所成長的經歷都不太一樣，那要達到一樣的水準，在透過學習之外，我認為經驗是蠻重要的，經驗是我認為比較難能可貴的，這個部份，所以在我嚴格上來講，部隊轉任的，他的這個基本訓練是比較完整的；那麼一般大部分凡考選的，在能力方面都是比較欠缺，所以是不是應該透過一些所謂的在職訓練的學習模式，然後讓這些經驗不足的能夠趕快趕上。」

(04M002) 說：「既然是團隊就有所謂的差異性，每個人的差異性，當進行團隊學習時，可能個人的心情啊！情緒

呀，成為影響共同學習的因素。這些因素如果要去克服，真的也不容易，因為每一次譬如說剛剛講，讀書會，要召開的時候，是不是每個人那一天他工作了之後，他在所謂職場上面，剛好很愉快，所以他來參加讀書會，在共同學習的過程裡面，他所提出來各方面的一個經驗的分享，還是學習的分享，是會蠻正面的，蠻積極的。但是如果這位團隊裡面的份子，他今天心情不好，情緒不佳，他在學習過程中，當天可能他保持沈默，還是說提出來可能是比較有一些負面的字眼還是文字的顯現，所以我覺得說團隊學習中，這個影響學習的因素，情緒啦，心情啦，還有一個，認知的問題，都會有影響。」

(04O001)說：「每個教官他所持的心態，事實上有很大的差異，有些比較資深的教官，到現在目前為止來講，他因為在資訊的能力應用方面並不是很強，所以他在學習的速度方面，相對就限制了，因為你要蒐集資料、整理資料，因為現在一定要靠電腦去使用會有事半功倍的效果，那有些教官他這方面能力不足的話，就大大限制了他學習的能力。」。

彙整以上發現，本研究資料發現阻斷大專院校軍訓教官學習的因素約有以下十四項：領導階層的阻擾；追逐私利；組織制度問題；地理因素限制；需求不同；組織氣氛；動機因素；流於形式；組織結構因素；派訓不當；組織目標與個人目標不一致；認知不足；學習內容不符需求；個人背景差異過大等等。

因此，大專院校軍訓教官阻斷學習的因素，大部份可歸入

Kim<sup>86</sup>擷取了 March & Olsen 提出的七個造成組學習阻斷和造成不完全學習的情形：(1)角色限制學習；(2)閱聽眾學習；(3)迷信式學習；(4)含糊情況下之學習；(5)情境學習；(6)碎化學習；(7)機會主義的學習。此外，類似的觀點包括 Senge<sup>87</sup>從輔導企業的經驗裡綜合提出了發生在組織學習的六大障礙；以及 Miner & Mezias<sup>88</sup>提出的六個導致學習失敗的因素。

但是也可以發現，過去研究造成組織學習阻斷的學者，他們的觀察角度卻很少將組織內部的制度連結到個人問題來探討，而偏重於屬於組織層面的用組織的角度來探討；屬於個人層面的就用個人的角度來探討。

而本研究在資料素材和理論思考間徘徊甚久後認為，例如，大專軍訓教官因組織對於服役年限的規定（組織制度）、組織派訓名額的限制、團體間互動情形不好（組織結構因素），以及組織成員來自不同領域，從事不同分工職掌（個人背景差異過大），部份組織成員地理位置不方便（地理因素），這些事實上都可能同時發生在某一個個體、團體和組織身上，它也同時影響到如何處理學習的內容領域問題、學習內容難易程度問題？以及如何安排學習的時間？在實務上，是很難分開來處理的。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

---

<sup>86</sup> D. H. Kim, *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning Application in TQM and Produce Development*. Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, PhD. thesis, 1993.

<sup>87</sup> P. M. Senge, et al., *The fifth discipline field book*. New York Press, 1994.

<sup>88</sup> A. S. Miner & S. J. Mezias, "Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research," *Organization Science*, Vol. 7, No.1, January-February, 1996, pp. 88-99.

概念十一、阻斷大專院校軍訓教官學習的因素，有源於組織層面的問題，也有源自個人層面的問題，且組織層面問題與個人層面問題會相互影響、彼此干擾。

#### 問題五、大專院校軍訓教官的學習環境如何？

環境對人有潛移默化的作用，正如同（05A001）所言：「校園學習環境可能跟各校的特性都不太一樣，有些學校比如說是比較綜合性的這種大學，他比較多元化，那教官在那個環境裡面他也必須要凸顯在這裡面的一個重要性，假如說他不在這裡面求得這個一個重要性的話，他很容易就被這個大環境把他淘汰掉，所以他想辦法也有這個機會可以去參加他自己校內的進修的管道，或者說從事很多其它方面比如說社團，其它點點滴滴的這些活動，他參與的機會會比較大，所以依據大專院校的不同，這個學習機制對教官的學習環境是有不同影響的。」。

然而（05C001）也說：「因為教官是分散在各個不同的學制、不同的學校，各個學校能提供的環境，還有學生的素質、學生的特質都不一樣，所以整個環境的話，要看各個學校能提供的資源多寡，所以，有教官的話，資源非常的豐沛，所以他在學習上，甚至於在教學上都有很大的幫助；而有些教官，相對資源就很不足，學習環境就比較差。」。

（05G001）也認為各校環境不太一樣，而且環境會影響學習，他表示：「在大專院校裡面，因為我來到這個學校兩年多，那我會覺得在大專院校跟高中之間的區別，高中他還是比較狹隘一點，大專他的環境事實上包括的範圍非常廣，那種刺激也會比較大一點，你會覺得那種學習意願學習態度會增高，那也會不斷的督

促我個人我覺得我們是要多學習。」

(05O001) 也指出：「我個人的經驗，第一個是辦公室裡面的氣氛，單位主管跟同仁相處模式很重要，還有一般同仁大家在面對工作方面敬業的態度，這是大家互相影響，如果說一個單位裡面內部不是很公平的，比如說有些人他就做比較多事，可是他也沒有獲得比較好的回饋，那甚至於做事情多做多錯，還被長官有所指責，那事實上這會讓人有點灰心的，等於說這主要是心理層面的問題，讓大家都能夠覺得不管在權利義務還有個人工作分配上面，如果能夠比較平均的話，那這樣子是讓大家比較能夠安心，這是很重要，那我之前一個經驗是，辦公室裡面如果大家都相處的很不好，大家都不想待在辦公室，整個學習的狀況是很差的。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十二、各大專院校軍訓教官所處的學習環境具有差異性，此差異性會影響學習的態度和成果。**

(05J002) 則對此議題發表了比較多的論點：「第一種叫做強制性的學習的環境，第二種叫做自發性的學習環境，強制性的學習環境不管怎麼說我們今天教官是因為屬於軍人，他是軍人而我們教官最高的政策指導單位是教育部軍訓處，所以這個指揮的這個體系，目前為止仍然是維繫我們整個軍訓工作的一個最重要的一個骨幹，而這個骨幹是絕對不能偏廢的，所以在強制性的這種學習的這種環境呢，比如說我們目前每一個教官在升級，譬如說上尉升少校，他必須要經過正規班的學歷，否則的話他不能升少



校，比如說中校要升上校，他必須要經過指參或者是他有碩士以上的學歷他才具備晉升的條件，那他今天要有晉升的條件，他必須要去進修，取得一定的學資，他才夠條件，這一種就叫屬於強迫性的，因為這是沒有辦法的，他今天非得要往上走，我一定要走這一步」。

進一步，他指出：「那第二個，比如說一般在學校裡面每個禮拜我們都有一個基本軍官團，這個基本軍官團裡面比如說教學的活動，在教學的活動裡面包含教學的研討，教學的觀摩，甚至於去研習等等的這些活動，他都是排在我們日常自我充實的課程當中，而這主要的目的就是要加強我們的本職學能，所以以這些來看，他是屬於一種強制性的學習的環境，而這種強制性的活動有其必要性能繼續維持，因為老實說有這個東西當作我們的一個追尋的一個目標，我們朝著這方向走，對於充實我們教官的一些個專業技能，是非常有幫助的。」

「那麼，第二個部份是自發性的，自發性當然既然叫做自發性那當然是以自己的意願為主，最多的我們看到的就是進修，通常都是利用餘暇來進修，譬如說假日或者是晚上，甚至於經過報備核准的可以利用到上班時間去進修研究所，取得碩士學位，但是原則上軍訓處他是有採取開放的立場，只要不影響學校的正常運作，他是同意經過報備核准之後參加進修的，而且軍訓處裡面還編列了相當的預算能夠講勵參與進修的人員，所以就當事人自發性的學習環境來說，我們只要認為我們有相當的時間，而且我們行有餘力，我們都可以參與這個活動，像這個部份已經變成我們相當多的一個教官，能夠改善我們教官的這個學養，甚至於說增加我們教官的學歷，然後嘛再任教上面我們有一定的這種資格，而且讓我們的素質能夠得到有所提升，這是有關自發性的學

習環境，我個人的一些看法。」

(05H001) 對於學習環境的塑造，有相當的期望，他認為：「對於大專院校裡面軍訓教官的學習環境我的看法是：一、應多鼓勵同仁們參與學術演講、研討會、讀書心得及進修碩博士學位。二、在不致影響授課及輔導前提下，多鼓勵教官同仁參加上列學術活動，並要求發表研習心得。三、提列研習心得，並倣效學生護照，採級點制經公正考核列入晉昇參考。四、邀請軍訓體制外之學者專家，進入體制參與評鑑，以落實教學水準與學術屬性。」。

他接著再表示(05H002):「我認為應建立以下幾個學習環境：一、嚴格的學術氣氛；二、非官僚的研究環境；三、公平的淘汰制度；四、領導者以身示範的學術成就；五、可受公評的施教方式。」。

(05I004) 則表示：「我認為每一個學校的環境都不太一樣，所以學校本身在這個領導上面，就是說總教官應該針對學校不同的文化，還有他所處的環境來要求他底下的這些教官，如何來推展這個學習的風氣。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

概念十三、各大專院校軍訓教官學習環境區分強制性學習環境和自發性學習環境，而學習環境的塑造，則深受領導階層的影響。

## 問題六、大專院校軍訓教官的組織是否建立共同願景？

針對正問題，(06B001)指出：「我想我們的共同願景原本是有的，就是軍訓教育的目的，讓軍訓教學和生活輔導陶冶學生成為文武合一的青年，再來就是要維護校園安寧，但是我們對這個共同願景的達成並沒有強烈的使命感，因為上級主管也不是很積極認真的推動，大家都有私心，上級有私心，個人也有私心，當初我們來當軍訓教官的時候，這個教育目的就在那裡了，我們是被動的接受它，在重要的集會場合，長官雖然特意的強調這個願景的重大意義和重要性，但是與生涯發展相較，像我的感覺就不是很強烈。」。

然而(06M002)對建立願景的看法則是：「建立願景不是炒短線，也不是在買股票，其實本來就應該要可長可久，那你如果說軍訓教學上能夠長遠而有效的話，那我覺得說，基本上我們在這個教學的領域上面，在當初定調的時候，就要經過比較審慎的檢討，做一個決定，一個方向的決定，一個方針的決定，不能說我今天只是為了說要讓軍訓能夠在校園裡邊生存，然後隨便定一個調。」

(06O003)則認為願景應隨環境改變適度調整：「我個人認為很多是政策上面的需要，需要大家來共同來配合，凝聚共識，因為有些事情可能是新的，因為這個大環境一直不斷在變化，隨著政府改朝換代，他們會有不同的一個施政的重點，那有時候大專教官可能就需要配合，這個和之前我們主要的價值思想觀念又不大契合的話，那這願景部份可能是需要重新的來配合，來迎合新需求。」；

而（06P002）對於共同願景與受訪者 B 有類似的看法：「我想以軍訓教官的教學目標來講當然就是說能讓我們學生成為一個文武合一的現代青年，讓他有愛國意識，畢竟我們所處的時代以及大環境中，實質的敵人還是存在的。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十四、大專院校軍訓教官目前的共同願景是一種官方說法，並未由下而上的建立，所以並未獲得廣泛的認同。**

（06N001）指出：「共同的願景當然是有，因為軍訓界本來在這整個環境中，感覺就是一個比較不受到認同的團體。所以，我們要努力的一個方向、一個目標、一個願景，就是希望做到能讓大多數人認同我們，讓我們在校園裡面的地位能夠穩住。」

（06D001）以擔任十多年大專軍訓教官的歷練說出以下這段話：「從我當教官以來，就有許多人士喊著，要教官退出校園，至今十多年了，雖然我們還沒有退出校園，喊著要我們退出校園的人現在也不喊了，倒是在那十多年間，教官們兢兢業業的調整自己，做了很多改變來配合環境的挑戰，那段時間，我們就像在魚缸中被放了食人魚的魚兒，努力追求生存，我們其實有一個長久以來潛在的願景，就是把軍訓教育永遠留在校園裡，雖然大家都沒說，但似乎每個人都朝這方面努力，而且這也關係到我們本身的飯碗問題，但現在這個願景的作用好像沒有了？」；

然而（06M001）表示：「我們常常講說這些教官同仁大部份都在第一線，都為軍訓教育與生活輔導在努力，他如果爭取自己

的基本權利容易分心，因此在於這些基本的權利及福利部份，是不是長官，我們上級單位本身就應該要替我們去考慮到，去設想到，我們總覺得說有很多人家其他的公務單位，軍公教團體裡邊，人家其他的單位都會組成所謂的權利促進會，但是我們在這個圈子裡邊有嗎？我們始終見到的就是長官希望我們馬兒肥但又不不要馬兒吃草，這可能的事嗎？」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十五、大專院校軍訓教官潛在的共同願景正逐漸消蝕。**

#### **問題七、大專院校軍訓教官的心智模式如何？**

受訪者 M 對於大專軍訓教官的心智模式有以下兩個看法：

(07M001) 指出：「過去的信條行事準則實施已經相當久了，對一些比較我們講說比較資深的教官來講，他都已經蠻熟悉他也蠻習慣的，因此一下子要改變這樣的方式，可能會造成適應上面的一個失調，但是我覺得這個都可以來透過討論，透過民主的表決方式，然後來去做一個修正，還是修改，這不是說一定要一成不變，可以修改的，但是怎麼樣去修改，經過討論，提出來討論了之後，多方充份的溝通，大家都能夠取得共識之後，最後經過表決，表決以後我們講說表決畢竟是一個最好的民主方式，表決的結果當然服從多數尊重少數，然後我們這些信條行事準則辦事程序，基於一個公平正義的原則，尤其是要符合一個正義的原則，然後能夠來持續把他推行下去。」

(07M008) 說：「譬如說我們已經訂了一個新的法則，那可能我們比較年長的教官，他可能比較適應不良。我們通常用溝通的方式來讓他接受新的法則。」。受訪者 N 也有兩個看法(07N001)：「如果在大專院校的話，可能就不一定，可能就是涉及到你自己的業務範圍內你自己要去主導，當然還是要經過最高階級，譬如說像總教官之類的，總教官的同意，不過主導權應該是在我在想應該是在一般教官上面。」

(07N001) 說：「我們都屬於軍訓處這個組織，這個組織的解決方式，就你所知的，通常我們都是接受命令而已，他們上面要我們怎麼做，我們就是配合而已，他們很少來詢問我們如果遇到什麼樣的問題的話，比如說他們也是一個文發下來就是這樣子啊，他並沒有說針對這樣的議題他也沒有叫我們去建議呀看法呀之後也沒有，後來教官知道這樣的訊息的時候都是他們已經發文下來了，所以我覺得這問題基本上應該是不成立的吧，我自己的感覺是這樣啦。」

(07O001) 也有與受訪者 N、受訪者 M 相同的看法：「我個人待過到目前是第三所學校，也碰過好幾個軍訓主管，那在整個軍訓處架構裡面，那當然是由軍訓處的長官，他們來設定整個大的政策方向，那我們只負責執行。」；他更認為(07O004)：「我覺得重點是，只要能夠擔任主管的人，願意放下身段坦開心胸去跟大家溝通，尤其在大專院校裡面，軍訓主管的位階一般比較高，比較資深，所以這個問題大概比較容易剋服，只要長官都能夠放下身段，一般擔任下屬，基於我們所受的教育，還有軍中倫理給我們建立的一個制度跟一個規範，我們還是蠻尊重長官的決定，所以這是我個人對於這個問題的看法，就是要加強溝通，建立共識，那不是硬去推動一些大家很不願意做的事，那這樣事實上

只會造成困擾，無法形成共識，那這是我對這個問題看法。」。

然而（07P005）則發現：「一個制度一件工作，做久了，大家都會有比較有一種墮性，比較認為理所當然，認為這樣子做，那這樣子做的話就會比較不求進步，只是說應付把事情做完就算了，這個就是怠墮，我想這是一個缺失。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十六、大專院校軍訓教官的心智模式著重服從與階級觀念，偏向機械化的心智模式。**

#### **問題八、大專院校軍訓教官的組織是否存在系統思考？**

針對這個問題（08M001）表示：「我們常說制度是一種可長可久的，他應該在擬定之前就要全面的去思考，今天我們最怕的是說制度是因人而異，因人制事，這是最可怕的一點，讓部屬無所適從。」，他說出大專院校軍訓教官組織在建立組織制度的思考方式，他又表示（08M004）：「我們常常講，十年樹木百年樹人，其實就是一種很長遠的投資，我們不能炒短線，要好好去做一個檢討定調，絕對不能說我今天頭痛醫頭、腳痛醫腳，這是相當錯誤的。」

（08P001）認為：「因為在這個團隊，每個成員他的處事態度跟事情的認知有所不同，有時候碰到這個問題的時候當然，解決問題的態度大家都是不變的，但是在心態上，有時候有人會以短期利益為主，就是說事情解決了就算了，後面有出現或是衍生

的另外再說，因為那可能不是以後我所接觸或是我處理的，如果說像有些人，他就會認為說，他是追根究柢的把這個事情處理完成，避免他衍生其他的後遺症，當然問題是要這個大環境能不能去配合。」。

(08O001) 也發現：「我們在實際執行當中會遇到很多問題，所以我們會一直建立新的解決問題，新的思考模式，有時候跟長官的觀念不同，造成痛苦，有時候反而有很多負面的狀況產生，他認為你在找碴，你認為他食古不化，這個就是溝通不足，這是我認為要去營造的氣氛，讓大家有心待在這個地方把這個事情做完，這是我個人對這個問題的看法。」

他還說 (07O007)：「我覺得主管的態度很重要，就是他當然在我們這個體系裡面，我們是有階級區分，可是在我們的工作環境裡面，如果只是一味用命令的方式，那不做情感的交流和溝通，那這樣的工作效率事實上不是很好，因為有些事情是需要經過 talk 的過程，長官有時候不見得比部屬高明，所以有時候需要大家互通有無，而且如果一味只用由上往下，這樣命令的方式來做事，有時候你的思維還有你的想法都會設限，因為畢竟你的邏輯都已經很系統化了，只按照這個既定模式去做，有時候新的想法新的觀念能夠提供一些不同的看法，卻沒有被採用。」。

(07P002) 說：「當他不能從團隊中學到工作經驗時，他有一個好處，他可以突破以往的框框，可以再開創他自己的發揮空間，等於說可以重新去用一個新的觀念來做，而不必說把以前的招式再套用下來，這樣的話，有他的好處存在，那以前的並不一定對，因為要看時空因素的變更，他的工作方法，也會隨著變更。」。



綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

概念十七、大專院校軍訓教官的組織成員並無系統觀的思考方式，也不是系統思考者。

#### 問題九、大專院校軍訓教官的組織成員如何進行自我超越？

(09A001) 就這個問題表示：「教官的自發性的學習狀況應該見人見智，有的不需要人家在旁邊鞭策或是領導，他自己有自己的理想，他自己會去追尋，那多數的人大概就是一半一半，可能就是過一天算一天，只要那個環境適合他生存，他這種動機就會減弱。」

(09B005) 認為：「我個人認知，就是說晉不晉升其實不是很重要的，重要的是你受不受肯定？畢竟我們軍人職業生命很短，不像一般老師可以幹到六十五歲，因為我們沒有拿到教師證照，只可以在軍事領域發展，可能退伍後就結束了，也許們能夠把這個當作一個事業，也當作一個職業，或當作是我們稱的戰場好了，能打一場很美好的仗是很棒的。」

而受訪者 N 則有以下兩個看法(09N002)：「時代環境的不同都會帶給很多不同的資訊，你總不能一直，現在都已經是九〇年代了，你還在上八〇年代的東西七〇年代的東西吧！這方面當然是一定要充實的。」；(09N003) 認為：「基本上我覺得，時代在變環境在變，所以你不能拿以前的東西套在現在的時代來使用，就像資訊化好了可能比較資深一點的教官他就不見得喜歡資訊化，

可是在新一代的教官，他一定是資訊化，那如果在業務上面如果全部都要單一化的話，那可能那些資深教官或者是基本上不碰電腦的教官，一定會引起很大的反彈。」。

然而（09O002）的看法是：「以軍訓教學這個領域來看，現在因為我們所上的部份有很多是關於國家安全，國際政治，還有像一些軍事科技這個領域，這些都是與日俱增的，一直在更新，那你說新的資料進來，我們就要一直不斷去要去吸收消化。」

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十八、大專院校軍訓教官的組織成員自我超越的程度並不一致，部分成員具有高度自我超越、也有部份成員僅止於低度自我超越。**

針對這個議題（09B003）認為：「大專教官的學習，第一點就是要不斷的進修，不斷的吸收專業知識，整個大環境，在學校裡面在人的部份，因為我們接觸都是教授為多，那教授研究是比較多，因為我們到大專來的教官大部份都是待退的比較多，他學習的動力就比較弱，你要他一直要讀書、讀書或讀專業知識，可能不太夠！如果說我們不管在職的時間多長能夠跟學校教授一樣不斷的研究、不斷的發展、不斷的我們有自己的軍事專業領域的研究發展，這也是很棒的。」

（09J001）的看法是：「大學的教官，因為面臨到大二選修的壓力，有普遍一般來說，還是大一必修大二選修，因為大學的教官普遍面臨到開選修課的壓力，所以他必須甚至於不得不要去充

實他的一些本職學能或者是進修，然後能夠在學校開選修的課，供同學來上軍訓選修。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念十九、大專院校軍訓教官的組織成員自我超越受到工作壓力與挑戰性高低程度的影響。**

#### **問題十、大專院校軍訓教官的組織是否存在團隊學習？**

回答這個問題，(10P006)指出：「基本上來講，在這個團隊，很多的經驗傳授，他除了可能用作業的研習，學術的研習，把相關的工作方針或是目標傳承下來，但是那只是一個大方向，那細節上的話，可能也要靠自己的摸索，或是自己去詢問，去學習等等。那基本上來講，經驗的傳遞，我們最簡單的像各種的業務交接，當然都會有書面的東西，可是有些承辦人他會因為怠墮吧，或是可能面臨退伍，等等這些他的心態上，就有可能虛應了事，只是說把表面東西交接了，事實上他的精髓，可能就因為他的離退，把他帶走了，而沒有傳承下來。」

(10M003)對於大專軍訓教官的團隊學習有較肯定的看法：「我想共同學習的知識會比較多，因為自我學習的過程裡邊，當然學習的也不算少，但是有些知識他需要有所謂的共鳴，共鳴也就是說你學習到這裡可能有學習的盲點的存在，那共同學習的時候他可以經過互相的討論互相的激盪，產生一種共識，然後化解你，甚至於消除學習的盲點，所以我是比較認同於說共同學習，效果會比較好。」

(10N002) 則對團隊學習有所期待：「我認為說是有可能的話？學習的經驗和成果，能夠資源共享和大家互通有無，才能促進整體素質的提昇，因為畢竟每個人的範疇沒有辦法涵蓋到全面。然而，我們有軍訓教官室，經常透過每個禮拜軍官團談一些學習的心得報告，或是個人學習經驗的分享等等。透過這個方式，能夠用最快速度截短補長，把別人的經驗拿來當成自己的經驗，這樣子對自己個人的提昇的速度會來的比較快，因為畢竟你光靠自己來找資料，那個速度是很慢的，那如果別人他剛好很有興趣針對那個領域來做，那他的一個成果可以讓大家分享，同時，就會提昇大家的一個素質，那這是我個人的一個看法。」。

綜合歸納以上受訪者所發表的內容，及研究者的理論思考後萃取出以下概念：

**概念二十、大專院校軍訓教官均認知團隊學習的重要性，組織成員希望透過團隊學習加速學習。**

## **參、軸心式轉譯**

經過開放式轉譯的研究分析步驟後，本研究共開發出了二十條概念，接著要將概念加以組織，組織的策略係以收斂式思考，一次以一個概念、資料特徵作為觀察收斂的的軸心，將概念、資料特徵作進一步的整合，以找出核心概念（主要概念）或主要資料特徵。首先，列出本研究所萃取到的二十條概念如下：

**概念一、大專校院軍訓教官的領導者對學習文化有重大的影響力**

- 。
- 概念二、大專校院軍訓教官的學習文化因為工作環境的不同而有差異，工作環境的壓力和挑戰越大則學習的驅力越強。
- 概念三、大專校院軍訓教官的學習文化受到組織的制度與組織氣氛的影響。
- 概念四、大專校院軍訓教官的學習文化受個人的生涯發展影響，也偏向個人學習。
- 概念五、大專院校軍訓教官的學習機制已兼備了正式與非正式的學習機制。
- 概念六、大專院校軍訓教官的非正式學習機制有自我獨立學習的方式和透過人際關係互動式的學習方式。
- 概念七、相對於非正式學習機制大專院校軍訓教官對正式學習機制有較明顯的覺知，且非正式學習尚未發展出共通良好的技術與工具。
- 概念八、大專院校軍訓教官正式學習機制與非正式學習機制的成效看法分歧，但大部份較肯定正式學習機制對本職工作的助益。
- 概念九、大專院校軍訓室成員認為正式學習機制的功能與內涵都可加強。
- 概念十、大專院校軍訓室成員認為正式與非正式學習機制應相輔相成。
- 概念十一、阻斷大專院校軍訓教官學習的因素，有源於組織層面的問題，也有源自個人層面的問題，且組織層面問題與個人層面問題會相互影響、彼此干擾。
- 概念十二、各大專院校軍訓教官所處的學習環境具有差異性，此差異性會影響學習的態度和成果。
- 概念十三、各大專院校軍訓教官學習環境區分強制性學習環境和自發性學習環境，而學習環境的塑造，則深受領導階

層的影響。

- 概念十四、大專院校軍訓教官目前的共同願景是一種官方說法，並未由下而上的建立，所以並未獲得廣泛的認同。
- 概念十五、大專院校軍訓教官潛在的共同願景正逐漸消蝕。
- 概念十六、大專院校軍訓教官的心智模式著重服從與階級觀念，偏向機械化的心智模式。
- 概念十七、大專院校軍訓教官的組織成員並無系統觀的思考方式，也不是系統思考者。
- 概念十八、大專院校軍訓教官的組織成員自我超越的程度並不一致，部分成員具有高度自我超越、也有部份成員僅止於低度自我超越。
- 概念十九、大專院校軍訓教官的組織成員自我超越受到工作壓力與挑戰性高低程度的影響。
- 概念二十、大專院校軍訓教官均認知團隊學習的重要性，組織成員希望透過團隊學習加速學習。

接著進行收斂的過程，這個過程著重在將已萃取到的概念收斂歸納成主要概念，過程中的思維激盪是極端的艱辛和耗費精神，唯有對理論與研究素材有充份的理解，並理解至素材、理論間可產生相互連結的程度，才能期待主要概念逐一的浮現出來。

首先對於具有「學習文化」、「學習環境」資料特徵的概念進行軸心式轉譯，將概念、資料特徵作進一步的聚焦和整合；而具有這兩項特徵的概念有第一、二、三、四、十二、十三條，經過軸心式轉譯的思維振盪，本研究得出主要概念如下：

**主要概念一、學習文化與環境受組織制度、文化、領導者、個人因素、外在挑戰與變化的影響。**

主要概念二、組織學習的推展應注意個人與個人間、團體與團體間、組織與組織間的差異性及其影響。

接著對於具有「學習機制」資料特質的概念進行軸心式轉譯，將概念、資料特徵作進一步的整合；具有這個資料特徵的概念有第五、六、七、八、九、十條概念。

經過軸心式轉譯的聚焦，本研究收斂出主要概念如下：

主要概念三、應兼顧正式與非正式學習機制，正式學習機制可透過組織有計畫的辦理，非正式學習機制組織也應有計畫的鼓勵。

主要概念四、推動組織學習對於正式學習機制組織應發展良好的工具與技術；對於非正式學習機制應給予充分彈性。

再來，對於具有「組織學習五大修練」資料特質的概念進行軸心式轉譯，將概念、資料特徵作進一步的融合；具有這個資料特質的概念有第十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十條。

經過軸心式轉譯，本研究收斂出主要概念如下：

主要概念五、組織學習的五大修練心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習若無組織的支持與推展將難以實行。

主要概念六、組織學習的五大修練心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習需要良好學習機

制的配合。

最後對於具有「阻斷學習」資料特質的概念進行軸心式轉譯，將概念、資料特徵作進一步的整合；具有這個概念特徵的有第十一、十八、十九條。

經過軸心式轉譯，本研究收斂出主要概念如下：

主要概念七、不論是個人或組織的學習都會被來自個人或組織的各項因素阻斷學習，

### 第三節 綜合分析

本節綜合性分析包括四個討論項目：壹、選擇性轉譯；貳、研究整合架構；參、研究整合架構分析；肆、研究整合分析論點。

#### 壹、選擇性轉譯

在得出主要概念後，接著要再進行檢證和再一次的選擇、收斂，即選擇一核心概念或主要資料特徵，有系統的說明及檢証它與其他核心概念或主要資料特徵間的關係，本程序稱為「選擇性轉譯」，它同樣是一個非常艱辛的思維激盪過程。

以下為本研究萃取到的七個主要概念，為了更精煉、純化研



究結果，再進行選擇性轉譯的程序：

- 主要概念一、學習文化與環境受組織制度、文化、領導者、個人因素、外在挑戰與變化的影響。
- 主要概念二、組織學習的推展應注意個人與個人間、團體與團體間、組織與組織間的差異性及其影響。
- 主要概念三、應兼顧正式與非正式學習機制，正式學習機制可透過組織有計畫的辦理，非正式學習機制組織也應有計畫的鼓勵。
- 主要概念四、對於正式學習機制組織應發展良好的工具與技術；對於非正式學習機制應給予充分彈性。
- 主要概念五、組織學習的五大修練：心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習。若無組織的支持與推展將難以有效實行。
- 主要概念六、組織學習的五大修練心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習需要良好學習機制的配合。
- 主要概念七、不論是個人或組織的學習都會被來自個人或組織的各項因素阻斷學習，

經過選擇性轉譯的思考階段，本研究提出一個關係架構，來處理組織發展、組織學習五大修煉和學習機制這三個變項間的相互關係，本研究將此架構命名為「緩步螺旋」架構，也是本研究的研究後架構。

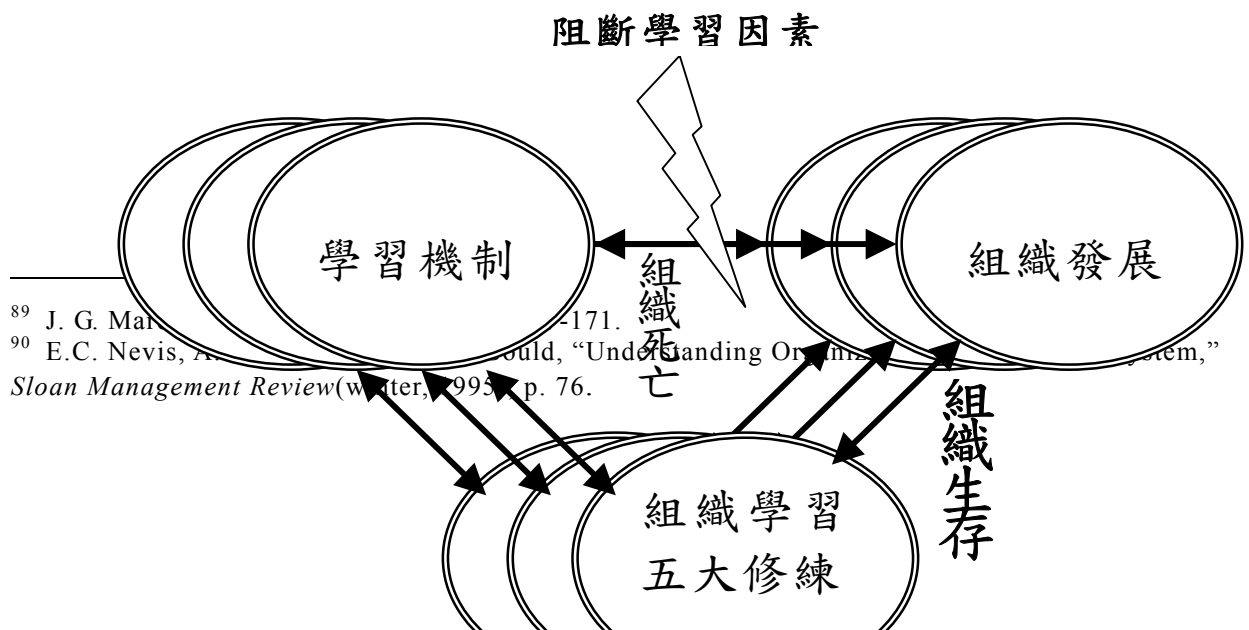
## 貳、研究整合架構

由二十條概念整合為七個主要概念後，對於原先的研究觀念架構，產生了很大的質疑並充滿了修正、調整的慾望。原因是原有的研究觀念架構設計成一種單方向的影響關係，這與許多組織學習的理論雖然契合，如組織學習適應學習觀點和知識應用觀點，但它欠缺了反向的思考，及動態的思考，這與目前的研究心得不符。

然而過去 March & Olsen<sup>89</sup> 雖有組織學習是一種動態循環過程的主張，但他們卻沒有充份注意到組織學習時間滯延嚴重的問題。另外，過去學者如 Nevis & DiBella and Gould<sup>90</sup> 三位學者雖然曾提出「學習風格」與「學習促進因素」會影響組織學習的看法，但他們並未注意到許多組織早已大量存在的「學習機制」有其重要性及促進組織學習的功能。為何眾多學者對於大量存在於各式組織的學習機制視若無睹？

本研究亦深感不解，也許研究組織的學者，並不熟悉教育學的相關理論吧！綜合目前的研究結果與心得後，乃將本研究的觀念架構加以修正，而產生以下的研究後架構：

圖 4-1、研究後架構(緩步螺旋架構)



<sup>89</sup> J. G. March & J. P. Olsen, "Organizational Learning: Can It Be Done?" *Administrative Science Quarterly*, 36(2), 1991, p. 171.

<sup>90</sup> E.C. Nevis, R. DiBella, and J. Gould, "Understanding Organizational Learning: A Systemic Approach," *Sloan Management Review* (winter, 1993), p. 76.

## 參、研究整合架構分析

本研究認為組織發展與學習機制和組織學習五大修練之間，存在的並不是一個單方向的影響關係，而是互為因果，相互影響的互動關係型態，彼此能相輔相成，也可能相互抵銷，互相拖累，故將研究後架構以圖十一方式表示。推動組織學習的目的是希望建立學習型組織，提高組織競爭力，延續組織生命來發展組織。但學習型組織的建立是漸進的逐步的，當組織每向學習型組織靠攏時，也會逐步反作用影響到組織的學習機制，也會影響到五大修練的改造；而五大修練在組織中也是逐步成熟而漸漸熟稔起來的，當組織及成員對五大修練越益熟悉，也會促進組織成為學習型組織，也會影響到學習機制的改變和演化。

總之，以上三者會逐步相互推升，也會反向的逐步相互拖降，也可以說這三者的關係圖應該是個立體空間，故以重疊方式加以表示。那最頂端的部分是組織的生存，如果組織進入良性循環系統，就會迎向頂端的生存；而最底部的部份就是組織的死亡，如果組織進入惡性循環系統，就會迎向底部的死亡。而其中有一

個重要的干擾因素為來自組織與個人的各種阻斷學習因素，如果克服了阻斷因素的干擾，就可以將組織進入良性循環系統；反之，如果無法克服阻斷學習因素的干擾就會落入惡性循環系統。

## 肆、研究整合分析論點

將所得到的七個主要概念、研究後架構與所蒐集到的研究資料和文獻整理後的理論思考，重新進行組織與收斂的程序，提出以下研究整合分析論點：

- 一、組織發展應以組織學習為藍本向學習型組織演化。
- 二、欲落實組織學習，須有良好的學習機制配合。
- 三、學習的內涵應以心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習五大修練為核心。
- 四、要建立良好的學習機制應向教育學理論借鏡。
- 五、組織發展會受到組織學習、學習機制及五大修練的共同影響。
- 六、組織學習、學習機制及五大修練彼此會相輔相成共同引

導組織持續生存發展或毀滅。

七、組織向學習型組織演化是緩步逐漸的，演化的過程中也會不斷的反饋到組織的成員、結構、機制與文化，它是一個不斷相互作用、相互影響的過程。

八、組織學習、學習機制與五大修練間的關係，是一個緩步螺旋架構。

九、影響其中相互作用關係的一個重要的干擾因素為來自組織與個人的各種阻斷學習因素。

十、能否克服阻斷學習因素的干擾，關係組織是朝正向發展或負向發展。

綜合上述，本研究認為組織發展、學習機制與組織學習五大修練間的關係正如同緩步螺旋架構，大專院校軍訓教官若期待組織永續生存，應該建立發展出這麼一個組織的運作架構，並將這緩步螺旋架構推向良性循環之中，才能維繫組織的生命力與發展的能量，本研究也破除了組織學習理論空泛的立足點，將務實的學習機制導入，以期在相互輔佐的作用下，讓組織學習的理想著陸並築建出學習型組織的目標，拓出方向與道路。

## 第五章 結論與建議

完成第四章的研究分析之後，以下提出本研究的結論與建議，在本章部份，內容包括兩個主要項目：本研究的結論與本研究結論所提出的建議。

### 第一節 結論

#### 壹、研究發現

質性研究紮根理論的研究程序是本研究主要的策略與工具，經由「開放性轉譯」、「軸心式轉譯」和「選擇性轉譯」萃取出來的二十條概念和七個主要概念，因研究對象、主題、領域，及研究者對理論的敏感度種種因素，沒有純化出詩一般的理論元素，但這七個主要概念，經由如此的研究過程，應該已經具有相當程度的參考意義，也是本研究的一個重要成果：

主要概念一、學習文化與環境受組織制度、文化、領導者、個人因素、外在挑戰與變化的影響。

主要概念二、組織學習的推展應注意個人與個人間、團體與團體間、組織與組織間的差異性及其影響。

主要概念三、應兼顧正式與非正式學習機制，正式學習機制可透過組織有計畫的辦理，非正式學習機制組

織也應有計畫的鼓勵。

主要概念四、對於正式學習機制組織應發展良好的工具與技術；對於非正式學習機制應給予充分彈性。

主要概念五、組織學習的五大修練：心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習。若無組織的支持與推展將難以全面實行。

主要概念六、組織學習的五大修練心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習需要良好學習機制的配合。

主要概念七、不論是個人或組織的學習都會被來自個人或組織的各項因素阻斷學習，

從第四章的資料分析結果顯示，大專院校軍訓教官已經有正式和非正式的學習機制，正式學習機制的功能雖受到大部份大專院校軍訓教官的肯定，不過大專院校軍訓教官對正式學習機制還懷有更高的期許，不僅希望教育的內容能加強，更希望能結合到他們的本職專業、生涯發展和透過教育來維繫到組織生存；而非正式學習機制在大專院校軍訓教官的人際互動中與自我獨立學習的努力下，雖然不斷的發生和發展，但是非正式的學習機制並沒有受到組織領導階層正面積極的鼓勵，組織願景與個人願景也沒有進一步的融合，所以非正式學習機制有處處發生，也時時消殞的遺憾！沒有辦法演化成為保存組織智慧和記憶的儲存庫。

從研究分析中，也可以了解，大專院校軍訓教官對於組織存在校園的生命力與正當性當成潛在願景，與官方說法有很大的差異，組織學習這個二十世紀被發現可以達成組織生存，提昇組織競爭力的金礦，在大專院校軍訓教官組織中，並沒有被充分的借用，不是說想要生存發展就要學習嗎？學習的內容為何與組織學

習的五大修練連結不大？大專院校軍訓教官恐怕沒有踐履眾多學家專家的看法：「組織學習，為組織成功、存活的絕對必要條件。」

從對大專院校軍訓教官的訪談內容，以及文獻探討得到的理論思考相互激盪的過程中，本研究得到了一個研究後架構：這個架構如附圖九。本研究認為過去對組織學習的研究結果還不完整。例如，組織演化其實是個逐漸蛻變的過程，在這個過程中，組織並不會像海洋一樣納百川而無所反應，它也會不停的反作用、回饋到組織的成員、結構與各種運作機制，如果演化的方向是一種良性循環，則組織就會迎向的生存；反之，如果組織演化的方向進入惡性循環，就會迎向死亡。本研究深深的感覺到大專院校軍訓教官組織還在良性循環之外，換言之，正朝向死亡前進。

## 貳、研究論點

本研究同時也發現組織發展與學習機制和組織學習：心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習五大修練之間，存在互為因果，相互影響的互動關係型態，彼此能相輔相成，也可能相互抵銷，互相拖累。推動組織學習的目的是希望建立學習型組織，提高組織競爭力，延續組織生命並促進發展組織。但學習型組織的建立是漸進的逐步的，當組織每向學習型組織演化靠攏時，也會逐步反作用影響到組織的學習機制的運作，也會影響到五大修練的進行與改造；而五大修練的成就，在組織中的發展是逐步成熟和漸漸熟稔起來的。

然而，當組織及成員對五大修練越益熟悉，也會促進推動組



織向學習型組織演化靠攏。隨後，這樣也會影響到學習機制的運作，和學習機制內容的改變和演化。正向發展時，組織發展與學習機制和組織學習五大修練三者會相互推升互為助力；組織反向發展時，三者也會相互拖降或互為禍害。

綜合研究所得，本研究發展出來一個組織發展與學習機制和組織學習五大修練相互作用的緩步螺旋架構，詳如附圖十一，它補充了許多研究組織理論的學者，在教育理論上不足的缺憾，也將教育理論導入組織學習的領域中，強化了組織學習在學習機制上的空泛論述。組織學習理論強調組織學習源自個人學習，而對個人學習研究最多的是教育學領域，這兩個領域如果提早合流，應該可以使我們在探討組織學習和五大修練時，不致在幾近玄奧的用語和觀念中困惑與陷落。學術的分工造就了專精，也可能形成各行其事、壁壘分明，談學習為何不借鏡行之千百年的教育理論？

本文要向管理學界的組織理論學者倡議，失去教育學務實的學習機制理論，會使得組織學習如神學與玄學般飄渺，唯有當組織死亡或羽化成仙時才能達到認清真理的境界，周芸薇<sup>91</sup>在建立「學習型組織」評鑑量表的研究時，也感嘆的說到：

「當我們回到現實面，卻發現學習型組織的課題牽涉到抽象、難以捉摸的學習現實和組織內極其複雜的行為及互動關係。因此，直到目前，組織學習和學習型組織理論的探索，都還處在概念化、抽象化、而且探討的主題與構面各自分歧的局面。」。

最後依據本研究第四章第三節綜合性分析的論點與所建立的

---

<sup>91</sup> 周芸薇，「學習型組織」評鑑量表之建立(中央大學人力資源管理研究所碩士論文，民 89)。

緩步螺旋架構，認為沒有教育學理論與實務的配合，組織學習理論將無法腳踏實地，至於該有什麼樣的教育學理論和實務來結合，本研究提出的方法為學習機制。至於是否適用與其他驗證工作則尚待後續的努力和研究。

## 第二節 建議

在本節建議部份，本研究根據研究結論提出兩種建議：對學習機制的建議，對研究上的建議。

### 壹、對學習機制的建議

本研究首先對學習機制提供建議。同時這也是對「研究問題十一：對大專院校軍訓教官的組織發展能提出那些建議？」提出研究後的結果。建議包括下列六個項目。

- 一、若想組織持續保有競爭力，或希望組織生存發展，應推動組織學習的心智模式、共同願景、自我超越、系統思考、團隊學習五大修練。
- 二、推動組織學習五大修練應建構良好的正式學習機制，賦予正式學習機制良好的工具與技術。
- 三、正式學習機制，應建立鼓勵非正式學習的組織文化，讓

非正式學能獲得良好的發展。

四、必須使正式學習機制與非正式學習機制成為組織知識的儲存庫，以加速組織和團隊的學習。

五、必須讓大專院校軍訓教官組織的學習機制、組織學習五大修練與組織發展的緩步螺旋架構進入良性循環之中，才能讓大專院校軍訓教官組織迎向生存發展。

六、要注意影響架構相互作用關係的一個重要的干擾因素，為來自組織與個人的各種阻斷學習因素。

## 貳、對研究上的建議

針對相關的後續研究，本研究也從結論中歸納出下列五項建議。

一、應再克服研究因素的限制，拉長研究的期程，以充分掌握到大專軍訓教官組織學習機制與組織存續長期的演變

關係。

二、建議克服研究的空間因素的限制，以掌握特殊地區，大專院校軍訓教官組織學習機制的地理因素。

三、後續研究應突破研究方法的限制，因質性研究者主觀因素介入成份遠比量化研究高，以達到學術研究客觀性的要求。

四、研究可克服研究樣本的限制，使研究資料的蒐集和掌握分析的素材更具代表性。

五、研究應著眼研究成果的通則化，使研究成果適用於各式組織形態。

## 附錄一 大專軍訓教官學習機制訪談題綱

- 一、可否請您先談談大專軍訓教官們的學習文化概況？
- 二、接著請您談談您對於大專軍訓教官學習環境的看法？
- 三、請分析說明一下軍訓教官現有的學習機制？
- 四、對所說的這些學習機制那些您認為是比較好、比較有效？而那些比較沒有效果？
- 五、能否請您進一步說明為什麼您認為那幾個學習機制比較有效？
- 六、也請您進一步說明為什麼您認為那幾個學習機制比較沒有效果？
- 七、能否請您說說看，除了上述這些學習機制，您還透過那些體制外的機制、方法來促進組織與個人的學習？
- 八、如果我們將學習機制區分成正式與非正式，能否請您比較一下正式的學習機制和非正式學習機制的區別？
- 九、正式與非正式學習機制，能否請您比較一下您比較認同那一部份？為什麼？
- 十、您期望正式學習機制能達成什麼樣的功能？請分別由個人和組織的角度來說明。
- 十一、您希望有什麼樣的正式學習機制？能否也請說明？
- 十二、您覺得目前您所處的組織(大專軍訓教官)或團隊中有沒有共享的共同願景或遠大目標？(如果有！您認同嗎？)；(如果沒有！您認為應該建立嗎？如果要建立，您覺得要建立什麼樣的共同願景或遠大目標比較好？)
- 十三、請您回溯並描述您所處的組織(大專軍訓教官)或團隊，當您們遇到比較棘手的大問題時，通常會如何去尋求解決方法？
- 十四、在您所處的組織(大專軍訓教官)或團隊在處理問題時，大

都會以短期利益例如說：頭痛醫頭、腳痛醫腳為處理的方式和目標？或是以追根究底，追本溯源的方式，徹底的從根本解決問題為方式和目標？

十五、在您所處的組織(大專軍訓教官)或團隊中，您覺得個人自我學習所獲得的知識較多？還是與大家(與組織成員)共同學習時所獲得的知識較多？如果以速度來看的話？何種情況的學習速度比較快？比較有效？

十六、您認為在組織或團隊中學習時，會干擾、影響大家學習的因素有那些？而這些因素中，那些的影響是比較嚴重的？

十七、您認為在您的組織或團隊中，有沒有那些知識、技術或技能或任何形式的經驗、作事方法、程序，是您們所特有的，是您們的特色，而這些特色，依您所見當初是如何建立起來的？

十八、在您的組織或團隊中重要的作業知識、技術或技能或任何形式的經驗、作事方法或作事程序是以什麼方法、方式傳遞給新成員的？

十九、您的組織或團隊既有實行已久的組織信條、行事準則、辦事程序，如果想加以改變的話？您覺得可能會遭遇到的阻礙有那些？那要用什麼方法、手段比較有可能加以改變？

本訪談內容將僅作為學術研究之用，本研究不會公布有關個人身份的重要資料，只會對您的特徵作簡要的描述，例如：受訪者性別、年齡、擔任教官年資、行政資歷、主管業務、任職學校形態，絕不會影響到您個人的權益，請放心！

## 附錄二 大專院校軍訓教官學習機制研究訪談編碼表

問題	編碼	訪談內容	概念
問題一、 大專院校 軍訓室的 學習文化 如何？	01A001	學習文化若是，在上位、階級高的領導者他能夠比較用心來促進這個團隊的學習風氣，比如說軍訓課程的這個學習或其它方面的學習的話，可以帶動整個團體整個處室的學習文化。	一
	01A002	假如說，我們這個領域裡面歷練到某一種程度，在軍訓教官工作崗位上也有相當程度的歷練之後，我是覺得這些階級高的、職務高的教官同仁不應該放棄學習的機會，他應該拓展學習的層面，像到外面的在職專班去學習不同的領域的知識。這些這些階級高的年齡也稍微大一點的，可能馬上要面臨退伍了，他可能想：我學到這些又要幹什麼？可能派不上用場，所以往往喪失了學習動機，那很可惜。在軍訓的這個組織裡面，退了就讓他退了，這批人才沒有好好的把他組織起來，沒有讓他發揮或者安排他去學習，讓他再去重新歷練學習，或者是輔導他去學習，說不定他還有十年、二十年的工作能力，這個是非常可惜的，覺得說有必必要對這些即將退伍的教官，施以某種教育或是輔導他學習，讓他能夠繼續對教育奉獻，而年輕的幹部有時候也不必急著去讀外面的在職專班，他應該好好的在我們國防通識的領域來紮根來進修，這樣他在本職工作方面會變的比較落實。	三四
	01B001	我們的學習文化裡面，我個人是認為說...我們教官要檢討，就是我們本身的專業知識是不是比較弱，比較弱的時候，我們教官來講就是應該要自我檢討，所以那時候我去讀研究班的其中動力之一，就是我認為我的所學的太少了，因為我是政戰專業軍官，但是我對政戰六大領域裡面我學的太少了，所以我就很想再進一步去鑽研一番，當我去的時候發現到我個人因為在部隊的資歷不足，因為我只是一個軍官那我在部隊待的時間只有短短的四年左右，所以但是我也很努力的在我的專業領域方面來學習，那發現到我在軍事專業的領域來講我發現我自己本身是比較弱。	二
	01B002	畢竟我們軍事專業，不僅是一個通識教育，也是一個專業領域，那我們教官也應該是一個專業的教官，專業的教官的話，我們想吸引更多更多的知識和學習。所以，我們有必須要強化我們的學習文化。	二
	01B003	如果說，我們從組織裡面來看的話，刺激--反應中間有一個介質、媒介，那這個媒介就是長官的鼓勵啦，讓他能夠比如說他表現好就給他獎金，或是有晉升的機會，讓他有成就感，其實我們學習文化有一個很大的目的就是被認同。	一
	01B004	就是說教育部軍訓處，他應該是站在鼓勵教官去進修，而且不斷的進修，這樣子的話不管是軍事院校的或是一般文學校的軍訓教官，每個都可以進修，都可以讀博士、讀碩士的話，那當然是最好的，別人就無法質疑我們上課的資格。但實際上是實在有困難，因為我們受到一些些限制，可能工作的壓力，也可能是名額限制的因素。	三
	01B005	我建議軍訓處能夠開路，可以跟國防部爭取在正式學制裡，像是軍事的話就盡量提供，讓我們教官能夠滿足，雙向的，在軍事的領域之外，在人文的領域裡面也都盡量開放教官們前往進修，若整體素質提高了，那軍訓教育一定也可以得到幫助，這是我個人的看法。	三

01C001	大專軍訓教官的學習文化，在現況可能就是個人的學習是比較明顯，比較沒有一個團體式的學習，這是在目前的情況當中比較明顯的情形，那整個學習文化概況是以個人的學習為主，譬如說，從網路或者是從一些雜誌資訊當中截取有關課程的相關學習為主要的組成。	四
01C002	從我們的學習文化上來講，我覺得有必要把軍訓教官的學習變成一個有系統式的學習，因為我們的專業領域蠻明顯的，六大領域，在這六大領域裡面如果針對軍訓課程的話，如果能夠建立一個良好的學習系統和學習氣氛的話，那會對整個軍訓教學的授課品質，還有個人的成長都會有幫助。	三
01C003	正式學習感覺都比較嚴肅，所以在整個氣氛的一個改變，以及改變學習者對這樣的一個學習機制的認同，我想能夠去營造一個良好的氣氛，跟一個整個心態的轉變的話，我想整個學習效果會更好，提昇學習氣氛，我覺得整個所謂的組織的話，其實要強調的是他組織對學習看法的一個氣候。	三
01D001	我想這個文化來講，應該是都很符合我們現在大專院校各個教官一個自我進修或是一種學習。所以說，在這種良好的學習環境之下，其實有大部份的軍訓教官他都很有意願去做進修跟學習。所以在學習文化條件良好之下，在這種環境下他能夠有意願去學習，因為除了增加自己本身的本職學能以外，對他的教學的這個工作有精進以外，另外就是他對未來有自己的生涯規劃。	二
01E001	大專軍訓教官的學習文化講起來有些無奈，人總是會比較嘛！當身邊的教授、老師都在從事研究，我們卻不知道他們在做什麼的時候，心裡感受總是有一層隔閡，研究到底在做什麼？文人和軍人思維的差異在那裡？我想我們對求取學識和學位的動力，跟這個有很大關係，因為我們也想有類似的研究能力，也想有合格的教師地位。	二
01F001	我想整個大專軍訓教官的學習文化是很強的，這可以分成二部分來說，一個是個人生涯的發展，大部份教官在四十多歲到五十歲就會退休，那他要再有第二春的規畫，他就必須要增加個人競爭力，所以很多人想再進修的原因在此。	四
01F002	很多教官他的學歷只有比照專科或大學，但在大專任教的老師、教授都是碩博士，所以他的資格會被質疑，他對本身也會產生自信心不足的問題，所以他也很想學習。但這些都是隱性的文化，因為我們很難去告訴上級，我的學習動機是想在現在的本職外，增加個人的就業能力，但是整個教育部軍訓處這幾年，對這方面有比較開放性的想法，畢竟退休年限是依據國防部的，它沒有能力更改，所以也不會很反對教官們尋求第專長的機會。	二
01G001	如果說就在這個單位而言，我覺得人與人之間就是每一個同仁之間，其實應該是要彼此鼓勵的，很重要的，我覺得主管的領導是非常重要的，	一
01G002	那如果說形成一個小群團，應該說辦公室的一個環境如果大家都不斷的在學習當中，如果我不學習，我很多東西是不懂的，所以因此我會督促我們大家一起共同學習，所以說小環境裡面我會覺得應該要形成一個共識，不斷的互相的鼓勵成長，那學習的範圍事實上是可以多元的，因為我們現在的教育是屬於尤其是在大專院校，我會認為說不應該只是在軍事方面的知能，可能各方面的知能我們都要去照顧到，所以我會覺得說在一個小環境以辦公室這個環境而言的話小環境的情況之下，我們更應該形成一個共識，互相的學習，而是包括各方面的。	三
01G003	在大專院校裡面，因為我來到這個學校兩年多，那我會覺得在大專院校跟高中之間的區別，高中他還比較狹隘一點，大專他的環境事實上包括的範圍非常廣，那種對學習的刺激也會比較大一點，你會覺得那種學習意願和學習態度會很高，也會不斷的督促我個人，我覺得我們是要多學習。	二



01I001	我想今天就所謂大專軍訓教官的學習他的文化的這個概況，我個人的一個看法是這樣，就是學習首要是強調動機，那一般教官的來源他從軍中轉任到這個學校來服務這樣的一個過程裡面，那麼這個學習的動機，恐怕就是沒有像一般大專院校裡面的教授、副教授們靠著論文的一個發表可以晉級，所以多多少少對於我們這樣的一個大專裡面的教官裡面來講，這個動機稍微是薄弱了一點。	三
01I002	那文化裡面他本身牽涉的問題本來就很多，牽涉到個人在這個服務單位裡面個人的一個強烈的需求，那假設他有著這個需求，這樣的一個學習過程當中，除了在他的本職學程方面有些提昇之外，另外我們講的實際一點，他也能夠比照目前來講講師或是副教授教授或是這樣的一個方式，對於他本身有一些注意，那這樣的話在學習的過程裡面，他應該會有更強的動力。	三
01J001	專科的部份是依據專科法他是我們的母法，軍訓部份仍是必修的，而且有教育部頒發的課程基準還有課本可以來做教學的參考，甚至於當作一種教材的依據，那專科的部份因為是必修的，而且以目前的狀況來看，教官因為有重要的課本當作上課的依據，所以對學習的這個文化來說，其實他是比較欠缺的。	三
01J002	我認為我們政策的指導單位教育部軍訓處，對於我們進修一定要維持到一定的機制，讓有心有能力學習的有良好的管道和鼓勵的風氣，不要一邊口頭鼓勵，一邊卻定規定加以限制。	三
01J003	我是一個團體的主管，只要他沒有影響到整個工作的推動，他自己個人工作也沒有影響到我們整個團體的工作，其實我們是採取樂觀其成的，只要沒有傷害到組織。	一
01I001	大專軍訓教官的學習他的文化，我的看法是，學習的動機很重要，我學來以後能做什麼？今天，我既然已經沒有晉升的機會，我退休以後又有退休金，那我也不想再工作了，大家都有二十年、二十四年的工作年資限制時，這個文化就很難提倡起來，我想組織的學習文化和它其他相關的制度有一定的關係吧！	三四
01N002	很多五六十歲的老師，他在面對教改的問題，他也不願意改變他的教法，因為他的理由是他都快退休了，那當然啦！我們當然不能用這樣子的方式，來把我們不願意去追求改變來合理化，這樣子我覺得也是不對的，只是說你當一個主管者，你要怎麼樣讓他們有那種願意學習觀念，否則不管你是就是，那你要讓他們如何肯去學習，基本上要花一點時間溝通的。	一
01P001	軍訓主管也應該放開心胸，讓所屬同仁勇於去進修，打開風氣後，相信大家的學習風氣會提升，當大家都把學習當成日常工作和習慣時，學習文化自然就強大起來了。	一

概念一、大專校院軍訓教官的領導者對學習文化有重大的影響力。

概念二、大專校院軍訓教官的學習文化因為工作環境的不同而有差異，工作環境的壓力和挑戰越大則學習的驅力越強，反之則否。

概念三、大專校院軍訓教官的學習文化受到組織的制度與組織氣氛的影響。

概念四、大專校院軍訓教官的學習文化受個人的生涯發展影響，也偏向個人學習。

# 參考書目

## 壹、中文部份

### 一、書籍

- 汪仲譯，John Micklethwait and Adrian Wooldridge 著，《企業巫醫——當代管理大師思想、作品、原貌》。台北：城邦，民 87。
- 許臨高主編，《社會工作員訓練叢書之四十六》。中華民國社區發展研究中心，民 81。
- 胡幼慧主編，《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流，民 85。
- 張春興，《教育心理學》。台北：東華，民 83。
- 張紹勳，《研究方法》。台中：滄海，民 90。
- 蔡樹培，《人群關係與組織管理》。台北：五南，民 83。
- 楊國樞、文崇一、吳聰賢與李亦園等編，《社會及行為科學研究法（上）》。台北：東華，民 78，13 版。
- 邵瑞珍、皮連生與吳慶麟譯，《學習理論——學習活動的規律探索》。台北：五南，民 79。
- 黃俊英，《行銷研究——管理與技術》。台北：華泰，民 85。

### 二、期刊

- 朱美珍，〈社會科學研究中有關質的探討〉，《復興崗學報》，第 45 期，民 82。

朱愛群，〈學習型組織意涵之探索〉，《警學叢刊》，第 27 卷，第 5 期，民 86。

李國光、丁上發與白榮吉，〈企業知識管理建構模式之探討—以資訊業為例〉，《中華民國科技管理論文集》，民 88。

吳萬益，〈中美日在台企業經營環境、組織結構及策略運作互動關係之研究〉，《管理科學報》，第 13 卷，第 1 期，民 84。

盧偉斯，〈組織學習論基本議題的分析與比較〉，《政治大學公共行政學報》，第 1 期，民 86，頁 103-136。

羅寶鳳，〈瞭解組織中的學習—台灣的一個個案研究〉，《成人教育學刊》，第 1 期，民 86，頁 289-320。

### 三、學位論文

呂昆儒，〈美國多國籍企業駐台經理人員跨文化調整之研究〉，碩士論文，大同工學院事業經營研究所，民 83。

吳耀昌，〈大陸台商回台投資意願關鍵因素之探索性研究—以彰濱工業區招商案為例〉，碩士論文，大葉大學工業關係所，民 92。

邵敏華，〈建構開放性之企業知識管理系統—以行銷公司為例〉，碩士論文，政治大學資訊管理研究所，民 86。

周芸薇，〈「學習型組織」評鑑量表之建立〉，碩士論文，中央大學人力資源管理研究所，民 89。

洪千惠，〈企業教育訓練制度與經營績效之相關研究及評估〉，碩士論文，淡江大學管理科學研究所，民 82。

洪勝利，〈高科技產業實施全面品質管理與提昇競爭力關係之研究〉，碩士論文，國防管理學院資源管理所，民 88。

高協聖，〈高科技事業組織學習類型與環境回應能耐關聯之研究〉

- ，碩士論文，政治大學企業管理研究所，民 85。
- 曹春隆，〈專科學生升學與選擇校系態度之研究〉，碩士論文，大葉大學工業關係研究所，民 89。
- 梁進祥，〈組織學習機制建立之研究〉，碩士論文，政治大學企業管理研究所，民 88。
- 張君強，〈專業服務業知識管理之研究—以會計師事務所為例〉，碩士論文，政治大學企業管理研究所，民 88。
- 陳建銘，〈全面品質管理方法在人力資源發展部門應用之研究〉，碩士論文，大葉大學事經所，民 83。
- 陳伯俞，〈企業推動 ISO9000 系列活動之研究—以組織學習觀點分析〉，碩士論文，輔仁大學管理學研究所，民 85。
- 榮泰生，〈組織學習論之探討—企業實施辦公室自動化之實證研究〉，博士論文，政治大學企業管理研究所，民 77。
- 賴威龍，〈組織知識流通之研究—以台灣資訊硬體業為例〉，碩士論文，政治大學科技管理研究所，民 87。
- 盧偉斯，〈組織學習理論之研究—行動理論觀點與行政組織應用的探討〉，碩士論文政治大學公共行政研究所，民 76。
- 盧偉斯，〈組織學習的理論性探究〉，博士論文，政治大學公共行政學系，民 85。
- 龔湘蘭，〈高科技產業組織學習模式建構之研究〉，碩士論文，台灣師範大學工業科技教育學系，民 88。

## 貳、西文部份

### ( I )Books

Argyric, C. and D. A. Schon, *Organizational Learning A Theory of Action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.

- Argyris, C. and D. A. Schon, *Organizational Learning II---Theory, Method, and Practice*. N.J.: Addison-Wesley, 1996.
- Bardaracco, J. L. Jr., *The Knowledge Link-how Firms Compete through Strategy Alliances*. Harvard Business School Press, 1991.
- Bower, G. H. and Hilgard, *Theories of Learning*, Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1981.
- Churchill, G. A., *Marketing Research: Methodological Foundations, 6<sup>th</sup> edition*. Texas: Dryden Press, 1995.
- Combs, A. W., and D. Snygg, *Individual behavior: A Perceptual Approach to Behavior*. New York: Harper and Row, 1959.
- Cooper, D. R. and C. W. Emory, *Business Research Methods*. Richard D. Irwin Inc., 1995.
- Cyert, R. and J. G. March, *A Behavioral Theory of The Firm*. New Jersey, 1963.
- Davenport, Thomas H. and Laurence Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press, 1998.
- De Gues, Arie, *The Living Company*. Harvard Business School Press, 1997.
- Edvinsson, L. and M. Malone, *Intellectual capital*. Harper Collins Publishers Inc., 1997.
- DeVellis, Robert, F., *Scale Development: Theory and Applications*. New York: Sage Publications Inc., 1991.
- Forrester, Jay W., *Principles of Systems, 6<sup>th</sup> edition*. Com. Inc., 1986.
- Hamel, G. and C. K. Prahalad, *Competing for the Future-breakthrough Strategies for Seizing Control of Your Industry and Creating the Markets of Tomorrow*. Harvard Business

- School Press, 1994.
- P. Nystrom and W. Starbuck, *Handbook of organizational design, Vol. 1*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Hope, Jeremy and Tony Hope, *Competing In The Third Wave: The Ten Key Management Issues Of The Information Age*. Harvard Business School Press, 1997.
- Kirk, J. and M. Miller, *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage, 1988.
- Koontz, H. and W. Heinz, *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill, 1990.
- Krippendorff, K., *Content analysis: An introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, C.A.: Sage, 1980.
- Crabtree, B. F. and Miller, W. L., eds., *Doing Qualitative Research*. Newsbury Park , CA: Sage, 1992.
- Leonard-Barton, Dorothy, *Well Springs of Knowledge*. Harvard Business School Press, 1995.
- Oliver E. Williamson, ed., *Organization Theory: From Chester Barnard to the Present and Beyond*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Marsick, V. J. and K. E. Watkins, *Informal and Incidentals Learning in the Workplace*. London: Routledge, 1990.
- Nonaka, I. and H. Keuchi, *The Knowledge-creating Company*. Oxford University Press, 1995.
- Nonaka, I. and T. Hirotaka, *The knowledge creating company*. N.Y.: Oxford University Press, 1995.
- North, D., Institutions, *Institutional Change and Economic Performance*. UK: Cambridge University Press, 1990.
- Ott, J. Steven, *The Organizational Culture Perspective*. Monterey,

- CA: Brooks/Cole Publishing, 1989.
- Patton, Michael Quinn, *Qualitative Evaluation and Research Methods, 2<sup>nd</sup> edition*. Newbury Park: Sage Publications Inc., 1990.
- Papows, J., *Market Leadership in Information Age*. William Morris Agency Inc., 1998.
- Percy, K., "On Formal, Non-formal Lifelong Learning: Re-conceptualizing the Boundaries for Research, Theory and Practice," in P. Armstrong, N. Miller and M. Zukas, eds., *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adult*(1997).
- Riessman, C. K., *Narrative Analysis*. Newburry Park, CA: Sage, 1993.
- Selman, G. and P. Dampier, *The Foundation of Adult Education in Canada Toronto*. Toronto: Thompson Educational Publishing, 1991.
- Senge, P. M., *The Fifth Discipline*. New York: New York Press, 1990.
- Senge, P. M., "You Can't Get There From Here: Why System Thinking Is Inseparable from Learning Organization," *Proceeding of 1992 International System Dynamics Conference*, 1992.
- Senge, P. M., et al., *The Fifth Discipline Field Book*. New York: New York Press, 1994.
- Simon, H., *Sciences of the artificial*. Cambridge, M.A.: MIT Press, 1969).
- Stewart, David W. and P. N. Shamdasani, *Focus - Groups: Theory and Practice*.Sage Publications Inc., 1990.

Strauss, A. and J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newsbury Park, CA: Sage, 1990).

Tapscott, D., *The digital Economy*. McGraw-hill Int'l Enterprises Inc., 1996.

Weick, K. E., *The social psychology of organizing, 2nd edition*. Random House, New York Press, 1979.

## ( II ) Periodicals

Bleicher, K. and Paul Herbert, "Managerial Framework for Innovative Responses in High-Tech Organizations," *Business Horizons*. Nov-Dec, 1983, pp. 69-78.

Brigid L Bechtold, "Evolving to Organizational Learning," *Hospital Materiel Management Quarterly*, 2000, pp. 11-25.

Bruce Leslie, Aring Monika Kosmahl and Brand Betsy, "Informal Learning: The New Frontier of Employee and Organizational Development," *Economic Development Review*, Vol. 15, Issue 4, 1998, pp. 12-18

Cohen, D., "Toward a Knowledge Context: Report on the First Annual U.C. Berkeley Forum on Knowledge and the Firm," *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, 1998, pp. 22-39.

Davenport, T. H., "Putting the Enterprise into the Enterprise System," *Harvard Business Review*. July/August, 1998, pp. 121-131.

Dery, D., "Knowledge And Organizations," *Policy Studies Review*, Vol. 6, No. 1, 1986, pp. 14-25.

Drucker, P. F., "The Information Executives Truly Need," *Harvard*



- Business Review*. January, 1995, pp. 54-62.
- Duncan, R. and A. Weiss, "Organizational Learning: Implications For Organizational Design," *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, 1979, pp. 75-123.
- Fiol, C. M. and M. A. Lyles, "Organization Learning. Harvard," *Business Review*, Vol. 71, No. 4, 1985, pp. 78-91.
- Grant, R. M., "Toward to a Knowledge-based Teory of the Frm," *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Winter, 1996, pp. 109-122.
- Garrick, J., "Informal Learning in Corporate Workplaces," *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 9, Issue 2, Summer, 1998, pp. 129-144.
- Gilbert, Myrna and Gordey-Hayes, "Understanding The Process of Knowledge Transfer to Achieve Successful Technological Innovation," *Tech Novation*, Vol. 16, No. 6, Jun, 1996, pp. 301-312.
- Haeckel, Stephan H. and Richard L. Nolan, "Managing by Wire," *Harvard Business Review*, Vol. 71, Issue 5, Sep/Oct 1993, pp. 122-133.
- Hanssen-Bauer, J. and C. C. Snow, "Responding to Hyper Competition: the Structure and Processes of a Regional Learning Network Organization," *Organization Science, Special Issue Hyper competition*, Vol. 7, No. 4, July-August, 1996, pp. 413-427.
- Hedlund, G., "A Model of Knowledge Management and the N-form Corporation," *Strategic Management Journal*, Vol. 15, Summer, 1984, pp. 73-91.
- Huber, G. P., "Organizational learning: the contributing processes

- and the literatures,” *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 1991, pp. 88-115.
- Inkpen, A., “Learning, Knowledge, Acquisition And Strategic alliances,” *European Management Journal*, Vol. 16, No. 2, 1998, pp. 223-229.
- Inkpen, A. C. and M. M. Crossan, “Believing Is Seeing: Joint Ventures and Organization Learning,” *Journal of Management Studies*, Vol. 32, No. 5, September, 1995, pp. 595~618
- Kim, D. H., “The Link Between Individual and Organizational Learning,” *Management Review*, Fall, 1993, pp. 37-50.
- Krogh, G., “Care in Knowledge Creation,” *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, 1998, pp. 133-153.
- La Belle, T. J., “Formal, Non-formal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning,” *International Review of Education*, Vol. 28, 1982, pp. 159-175.
- Lant, T. K. and S. J. Mezias, “An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation,” *Organization Science*, Vol. 3, No. 1, February, 1992, pp. 47-71.
- Livingstone D. W., “Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American Perspective,” *Comparative Education*, Jun 1999, pp. 163-186.
- March, J. G. and J. P. Olsen, “The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity,” *European Journal of Political Research*, No. 3, 1976, pp. 147-171.
- March, J. G., “Exploration and Exploitation in Organizational Learning”, *Organization Science*, Vol. 2 No. 1, February, 1991, pp. 71-87.
- Mark Dodgson, “Organization Learning: A Review of Some

- Literatures,” *Organization Studies*. Science Policy Research Unit, University of Sussex, Brighton, U.K., Vol. 14, No. 3, 1993, pp. 375-394.
- Miner, A. S. and S. J. Mezias, “Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research,” *Organization Science*, Vol. 7, No.1, 1995.
- Miner, A. S. and S. J. Mezias, “Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research,” *Organization Science*, Vol. 7, No.1, January-February, 1996, pp. 88-99.
- Mocker, D.W. and Spear, G. E., “Lifelong Learning: Formal, Non-formal, Informal, and Self-directed,” *Information Series*. ERIC Clearing House on Adult Career and Vocational Education. Ohio States University: The National Center for Research in Vocational Education, No. 241, 1982.
- Nahapiet, J. and S. Ghoshal, “Social capital, Intellectual Capital and the Organizational Advance,” *Academy of Management Review*, Vol. 23, 1998, pp. 242-266.
- Nevis, E.C., A. J. DiBella and J. M. Gould, “Understanding Organizational as Learning System,” *Sloan Management Review*, Winter, 1995, p. 76.
- Nonaka, I., “A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation,” *Organization Science*, Vol. 15, No. 1, 1994, pp. 14-37.
- Nonaka, I., H. Takeuchi, and K. Umermoto, “A Theory of Organizational Knowledge Creation,” *International Journal of Technology Management*, Vol. 11, 1996, pp. 833-845.
- Nystrom, P. C. and H. W. Starbuck, “To Avoid Organizational Crises, Unlearn,” *Organizational Dynamics*, Spring, 1984, pp. 53-65.

- Quintas, Paul, Lefrere Paul and Jones Geoff, "Knowledge Management: A Strategic Agenda," *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 3, 1997, pp. 385-391.
- Ruggles, R., "The State of the Notion," *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, 1998, pp. 80-89.
- Romme, G. and R. Dillen, "Mapping the Landscape of Organizational Learning," *European Management Journal*, Vol. 15, No. 1, 1997, pp. 68-78.
- Schugurensky, D., "From the Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field", *NALL Working Paper, 2000*, 2000.
- Shrivastava, Paul, "A Typology of Organizational Learning Systems," *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 1, 1983, pp. 8-28.
- Simon, H. A., "Bounded Rationality and Organizational Learning," *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 1991.
- Tetenbaum, T. J., "Shifting paradigms: From Newton to Chaos," *Organizational Dynamics*, Spring, 1998, pp. 21-32.
- Teece, D. J., "Capturing Value from Knowledge Assets: the New Economy, Markets for Know-how, and Intangible Assets," *California Management Review*, Vol. 40, No. 3, 1998, pp. 55-79.
- Tocacco, R. J., "A Theory of Knowledge Management", Proceedings of 1999 Academy of Human Resource Development International Conference Virginia, U.S.A. , March, 1999, pp. 4-7.
- Ulrich, Dava, "Intellectual Capital = Competence x Commitment," *Sloan Management Review*, Vol. 39, Issue 2, 1998, pp. 15-27.

Watkins, Karen E. and Victoria J. Marsick, "The Learning Organization: An Integrative Vision for HRD," *Human Resource Development Quarterly*, Winter, 1994, pp. 353-358.

Walsh J. P. and G. R. Ungson, "Organization Memory," *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, 1991, pp. 57-91.

### (III) Dissertation

Kim, D. H., "*A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning Application in TQM and Produce Development*", Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management, PhD. Dissertation, 1993).

### (IV) Internet

Ayas, Karen, Foppen Wil and Maljers Floris, "Exploring Organizational Learning: Some Observations on Resistance and Leadership," 1998. in <http://www.orglearn.nl/ayfoma.html/>

Senge, P. M., "The Fifth Disciplines: The Art and Practice of the Learning Organization," *The Society for Organizational Learning*, 1990. in <http://www.sol-ne.org>

Schein, Edgar H., "Learning consortia: How to create parallel learning systems for organization sets," *The Society for Organizational Learning*, 1995. in <http://www.sol-ne.org>

## 中文摘要

中華民國的教育體制自民國二十一年起就存在著「軍訓教官」制度，此制度曾歷經多次的變革與挑戰，甚至幾度遭逢到存廢議論。雖然如此，軍訓教育目前依然屹立，甚至於，在有些學校中還扮演著極為重要的角色。現有和過去的軍訓教官組織活動與結構雖然成效良好，但未來是否仍能發揮強大的功能，值得懷疑？任何組織若想永續生存，都有必要不斷調整與改變，而調整改變及其改變的方向，是關心大專院校軍訓教官組織生命的人士，所共同追究探索的重要課題。

知識蓬勃發展中，最具有生命力最成功的組織，就是不斷掌握到最佳和最新知識的組織。二十一世紀「知識」成了決勝的關鍵性武器，人類認為這個時代是「知識經濟」在掌控，到底什麼內容的知識對組織最重要？組織應該如何來學習？各種組織學習機制對組織的績效各會有什麼樣的助益？

「組織學習」被視為在二十世紀所發現到的金礦中，最佳的礦源。組織學習所產生出的團體智慧和共同願景，正是組織在面臨變革、演化的最佳指導依歸。本研究是希望以近年來蓬勃發展的

組織學習理論為基點，對大專院校軍訓教官的組織學習機制進行研究，來解析大專院校軍訓教官的學習機制活動，並對此一組織生命的發展作出貢獻與建議，以利大專院校軍訓教官組織能永續生存。

本研究運用質性方法與紮根理論的研究工具，總共發現了七個主要概念，及一個「緩步螺旋」的整合架構，再綜合提出十個研究後論點，相信對大專院校軍訓教官組織的發展與生存有一定程度的貢獻。

關鍵字：質化研究、紮根理論、大專院校軍訓教官、學習機制、緩步螺旋整合架構。

# 目錄

第	一	章	緒	論						
.....					1					
第	一	節	研	究	背	景				
.....							1			
第	二	節	研	究	動	機	與	目	的	
.....										5
第	二	章	文	獻	探	討				
.....										7
第	一	節	組	織	學	習	理	論		
.....										7
第	二	節	阻	斷	學	習	理	論		
.....										3 1
第	三	節	學	習	機	制	理	論		
.....										3 7
第	三	章	研	究	設	計				
.....										4 5



第一節	研究觀念與問題	45
第二節	研究方法與對象	49
第三節	研究資料分析與信效度	54
第四章	研究分析	61
第一節	受訪者資料	61
第二節	資料基礎分析	63
第三節	綜合性分析	105
第五章	結論與建議	111
第一節	結論	111
第二節	建議	115
附錄一	大專軍訓教官學習機制訪談題綱	117
附錄二	大專院校軍訓教官學習機制研究訪談編碼表	119
參	考	
	書	
	目	122



# 表目次

表 2-1 Mark 對不同學術領域對學習看法的分類.....	10
表 2-2 Argyris & Schon 的組織學習分類.....	12
表 2-3 組織學習理論的分類.....	14
表 2-4 組織學習系統.....	16
表 2 - 5 Schugurensky 三種非正式學習型態 .....	4 2
表 4-1 受訪者資料.....	62

## 圖目次

圖 2 - 1	管 理 知 識 的 取 得 過 程	1 7
圖 2-2	Gilbert & Gordey-Hayes 的知識轉移模型	1 9
圖 2 - 3	H u b e r 之 組 織 學 習 程 序 與 構 面	2 0
圖 2 - 4	H a c k e l & N o l a n 之 組 織 學 習 循 環	2 1
圖 2 - 5	組 織 學 習 的 綜 合 性 架 構	2 7
圖 2 - 6	M a r c h & O l s e n 之 組 織 學 習 模 式	3 2
圖 2 - 7	不 完 全 學 習 循 環	3 3
圖 2-8	不 同 學 習 型 態 之 行 動 與 反 思 的 程 度 行 動 (Action)	3 9
圖 3 - 1	研 究 觀 念 架 構	4 5
圖 3 - 2	研 究 流 程	4 8
圖 4 - 1	研 究 後 架 構 ( 緩 步 螺 旋 架 構 )	1 0 8

東海大學公共事務研究所碩士論文

指導教授：林仁和博士

大專院校軍訓教官學習機制之研究

碩士班研究生：高嶸峰

中華民國九十三年六月十二日