第一章 緒論

本章共分為四節，分別針對本研究的研究動機與目的、研究問題、本研究的主要名詞解釋以及研究範圍做說明。

第一節　研究動機與目的

當我們欣賞好萊塢電影、使用網際網路、email 與身處地球彼端的朋友對話、坐在街頭轉角的跨國連鎖咖啡屋裡喝著一杯杯特調的咖啡，我們正在享受著知識加值的產品。過去十多年來，美國匯集了世界菁英，創造與累積了大量且有價值的知識，將知識成功地轉換成商品，征服了全世界的消費者，美國經濟的再度崛起，宣告著一個全新價值的出現，那便是「知識」。

全球知名的管理、經濟學家梭羅(Lester Thurow)在其演說中宣示著「知識經濟」的時代已經到來，未來財富的來源將奠基於知識。世界銀行 1998 年世界發展年報也以「以知識為基礎的發展」(knowledge for development)為題，說明創造知識和應用知識的能力與效率是支持一國經濟不斷發展的動力(吳思華，1999)。「知識」已成為國家經濟發展的關鍵，知識的時代已然來臨。

教育部為提升全民創造力而提出「創造力教育白皮書」(教育部顧問室，2001)，其中明載著提倡、支持與培育創意教學與孩童創造力的具體建議；經建會「知識經濟社會總體指標」的研究中發現，無論在問卷調查或北中南區的專家座談裡，都一致認為在四十八項指標中，「創新教學與教育創新的積極性」是最重要的指標之一(吳思華，2001)。歐盟於 1999 年提出文化、創造力與年輕人(Culture，Creativity and the Young)的報告;Clinton 在二十世紀末對美國公民的祝福中提到以科技促進學校教育及激發年輕人創造力之願景；日本於 2000 年 12 月召開的教育改革國民會議中，提出的改革重點包括

培養學生的創造力，其在科技基礎計畫明列要提升研究人員的創造力，促進更多創造性的研究，日本政府並成立以創新為主的大學;從中國大陸總書記江澤民 2000 年在全國科技大會上指出：「創新是民族進步的靈魂，是國家興旺發展的不竭動力」到中國發明協會舉辦的”金點子”競賽等，中國大陸近年對創新的重視從官方、學界及民間各界的努力是大家有目共睹的。近幾年來，亞洲華人社會的政府和民間，爭先恐後的重視創造力，中國大陸、新加坡、香港、臺灣等幾乎同步強調創造力教育的重要性(吳靜吉等，2002)。從世界各國對創造力的積極關注，可知創造人才的培養與創造能力的建構已受到全球化的重視。在此全球化趨勢中，知識又扮演著什麼角色？

歐盟 1997 年於「二千年議程」中提出「將知識放在最優先的地位」(維高，1998)，知識是 Sternberg & Lubart 的創造力投資理論(1999)中六項影響創造力因素之一，其主張知識的角色主要在使個人的創意點子得以實現並超越原有知識的限制、Amabile(1997)的脈絡取向中亦見到領域知識在創造力中的重要角色。亦即，「創造不會發生在空白心靈之中」，知識的質與量唯有先達一定的閾值，才能提供創造可用的素材，也才可能在問題索解中，將既有知識組成、轉換而有創意地解決問題。擁有領域相關知識與創造力相關知識成了創造力發生的必要條件。簡言之，知識是創造力實踐的重要基礎之一。而美國再度崛起的經濟便是成功地將知識有效地轉換加值與創造的最佳例證。

Nonaka(1994)指出組織裡個體間知識的轉換促成組織的知識創造，事實上， Nonaka(1994)所言知識創造所經歷的知識轉換歷程便是「知識分享」，易言之，組織知識的創造有賴於個體之間知識分享。林偉文(2002)的研究發現教師間有愈多的知識分享、對話與合作，則有愈多的創新教學行為。

從演化論觀點看創造力的發生，在「變異與選擇」歷程中，知識在個體間的外化與分享增加了個人知識系統變異的可能，經由對話、辯證而取得社

會共識，則扮演了某程度的篩選機制。可知，個體之間的專業互動與知識分享在促成組織與個體創造力產生歷程中實是居功厥偉。

從九年一貫課程主張的現代國民應具備的十大基本能力中的主動探究與研究、獨立思考與解決問題、運用科技與資訊等能力均是發展知識經濟、培養創造力的重要元素，建構這些能力已成為九年一貫課程改革中的重要課程目標。足見培育學生的創造力已成為這一波課程與教學改革的重要目標，再加上建構主義教育思潮興起，晚近，教學者致力於引導學生以合作學習、對話辯證、批判思考的方法學習、建構、甚至創造知識，在課堂中，教師以引導、構設鷹架方式帶領學生們學習與思考，一場學習革命正在展開。面對學生學習型態的轉變與課程的改革，教師面臨極大的挑戰，教師本身既有、固定的知識結構系統顯然不敷時勢所需，面對現今呈指數成長的資訊流與知識量，教師個人的知識系統如何與時俱進而更新呢？教師們又應如何維持在職的專業成長與學習呢？教師面臨什麼樣的挑戰呢？

隨著知識論從傳統實證主義到詮釋學、批判理論、建構主義的研究取向，認知心理學對知識的研究，也從訊息處理或結構論的傳統走向建構論、互動論的研究取向，知識不再是客觀存在的命題，而是存在於與情境互動中(林偉文，2002)，教師不再只是知識的傳授者，而其在教學情境中所建構的知識與內隱於教師心中的知識開始受到重視，教師成為知識的創造者、建構者，教師專業知識的建構亦是一個假設驗證的歷程，個體藉由對實務的經驗或資訊的攝取而產生對自己知識的建構，然而這些假設不一定正確，透過專業的互動與對話，教師接受他人的挑戰，進而重新調適自己的知識結構，建構自己對於知識的真實理解，互動論認為知識是個體在與環境不斷交互作用中形成的(詹志禹，1993)。

Vygotsky(1978)從社會文化取向來論述認知的發展與知識的建構，認為認知的改變發生於社會互動之中，人們藉由心智工具(如：語言)表達其對知

識的理解與外界互動，並且內化與轉化社會互動，藉此不斷建構自己的認知。由此看來，老師之間的知識分享、專業互動當是促進教師專業知識建構的一項重要活動，尤其是教學場域裡的實務知識(practical knowledge)之建構更有賴於教師之間的分享與互動了！邱世長(1998)指出教師在學校裡常是專業孤立的；Lortie(1975)曾暗喻老師進到教室就像是裝了雞蛋的條板箱，互不交流。即使常見的教學研究會，最常見的討論內容是工作分配、慣例式地開開會，搬上檯面的教學語言與對話寥寥無幾。過去如此單打獨鬥式的教育生態已不合時宜，這點可從教師的在職進修方式許多已由過去單向接收式轉為增能模式教師研習(顧瑜君，2002)、學校課程發展委員會功能漸趨落實、甚至許多教師在網路形成知識社群，實務社群等現象得到證據。教師在專業上的分享協同合作，尤其在課程改革正如火如荼地推行之際，益形重要！

知識分享對教師的專業發展與知識成長既如此重要，探討學校組織中影響教師知識分享的相關因素對教育實務的推行自然有其迫切性。李應宗（2002）針對台北縣國民小學的學校組織文化與教育人員知識分享做相關研究，結果發現「支持型文化」與「創新型文化」對知識分享具有顯著的預測力，該研究對教育領域的知識分享議題研究頗具開創性的貢獻。然而，學校中教師的知識分享屬學校中的組織行為，組織成員知識分享意願與行為無可避免會受到組織中多元層面的影響，只慮及單一層面，實未能將知識分享置於組織系統中做整體而全面的考量。

Lewin 曾以數學函數表示個人在團體中的行為乃個人與環境相互作用後而產生(秦夢群，1995，頁 95)。因此，瞭解個人在團體中的行為必須同時探討個人與環境的特徵，及其間的交互作用。學校中教師的知識分享至少涉及兩人的互動，屬學校中的組織行為之一。本研究係從個人特質、團體人際、組織三層面去分析影響學校中教師知識分享的相關因素，期能藉此對學校教師知識分享的現況與影響其實踐之因素有系統性的瞭解並能提供教育實務

相關的建議，以活絡教學場域中教師的知識分享活動。

近兩年，教育領域已陸續出現以教育人員知識分享為題材的研究報告，顯示知識分享議題已漸得到教育實務與學術界之普遍重視。然而，多數研究以國民小學為研究場域(李應宗，2002、陳淑錡，2003、張顯榮，2004)，王桂蘭(2003)的研究樣本雖涵蓋了中小學教師，但其聚焦於教師之網路社群參與意願及行為。以國民中學教師為樣本，實際教學場域為脈絡之知識分享研究至今仍付之闕如。研究者以為在九年一貫課程改革強調課程統整與教師協同合作教學的呼聲中，對國民中學教師在實際教學場域中的知識分享做現況的瞭解與相關因素探討有其特殊的時代意義。

「知識」議題的研究在教育界正剛起步，為瞭解影響學校中教師知識分享的可能因素，在知識管理理論導引下，研究者更綜觀國內企管、人力資源界等有關知識分享的研究，試圖從中描繪出目前國內知識分享學術研究的現況，並期望能在既有研究基礎中，建立本研究之獨特貢獻。結果，現有對知識分享的影響因素研究，論及組織文化(吳有順，2000；李應宗，2002;林于荻，2001；徐其力，2002；曹立立，2002；黃銘廷，2002；鄭雅嬪，2002)、人格特質(王文彥，2002；楊棍智，2002；劉清華，2002)、人際間的情感因素(林宜旻，2004)等而有之，可能影響因素五花八門且偶有紛歧，仍有待更多的研究加以整合建構，才得以更深入掌握影響知識分享的重要因子！

在國內的知識分享研究中，多延襲西方的理論，例如：從社會交換理論(楊棍智，2002)、科技接受模式(何宜蓁，2001)等觀點去推衍出影響知識分享的因素。然而，知識分享是知識管理中的重要一環，概念來自西方，影響組織內知識分享因素之探討與研究固然已可羅列出許多重要因素，然而在教育與心理學本土化研究的趨使下，研究者以為屬於華人在地的特質如何影響著組織成員的社會行為，確實是不能被在地研究輕忽的重要理路。

從本土文化的角度來看，「人際與關係」、「人情」對華人的社會行為扮

演著極為重要的影響角色，中國人在人際行為的表現上處處顯得重視人己關係，並常將之作為行為表現或行為判斷的標準。中國的儒家思想透過許多文化媒介，不斷地塑造出中國「集體潛意識」中的深層結構，使得人們表現出符合「原型」的社會行為(黃光國，1988，頁 142)，「人情」、「關係」即為顯明的例子，這些因子對臺灣地區學校組織內教師的「知識分享」(分享涉及互動，亦為一項社會行為)的影響會不會是一項重要而尚未被注意到的可能？華人傳統的某些固有特質是否影響著知識分享行為的發生？華人的知識分享會不會只願意分享給屬於自己內團體的他人，而以「關係」做為分享行為、行動的判準？本研究依循這樣的問題意識與脈絡在影響知識分享可能因素的廣大範疇中擇取了「人情」為中心，去瞭解其影響知識分享的可能程度，係因「人情」在中國人的社會中無所不在，它(人情)的研究已開始出現在許多的研究與學者(吳思華，1999；李冠瑩，1997；林宜旻，2004；葉光輝，1983；彭緒寧，1994；劉怡君，1993)的論述中，人情對華人社會行為的影響已漸獲得學術界之重視。

「人情」在學校中，影響教師行為的事件不斷在學校中上演著，堪稱無所不在，老師要請假，找同事代課，因此欠他一份人情，將來若角色對換，勢必也要回報對方；我給了同事一份自己製作的試卷，便是主動給了他人情，有機會便把這份人情要回來；要入學了，家長想利用人情關係將小孩安排到特定班級；在教師甄試的場合中，應試教師是否背後有一個強而有力的關係網，亦可能影響著主試者是否打算做人情....等。然而卻尚未有研究以學校場域為背景脈絡去探討華人社會中的人情對學校組織行為可能造成的影響。本研究便想開創性地做此嘗試，而選擇了探討華人社會文化中的「人情」、「關係」、與「教師在學校中的知識分享」關係之研究。對人情的探討係從教師的人情特質、人際情感、以及組織的人情運作著手。

綜合以上討論，本研究之目的如下：

一、瞭解國民中學教師知識分享意願與行為的現況。

二、探討教師「人情特質」與其知識分享意願、行為的關係。

三、探討教師知識分享雙方之「人際情感」與知識分享意願、行為的關係。

四、探討學校「組織文化」與教師知識分享意願、行為的關係。

五、探討教師「人情特質」與所在學校「組織文化」之關係。

六、探討教師知識分享意願與行為之間的關係。

七、探討學校組織內的資訊科技設備、教師個人電腦操作能力、時間空間安排彈性與討論會的舉辦頻率等因素如何調節知識分享意願與行為的關係。

八、探討教師「人情特質」、教師間「人際情感」、學校「組織文化」等因素是否有交互作用及其與教師知識分享意願、行為的關係。

九、瞭解知識分享意願對教師人情特質、人際情感、組織文化影響知識分享行為的中介效果。

十、針對研究結果，提出相關建議供教育相關單位參考。

第二節　研究問題

根據上述研究動機與目的，本研究所要探討的研究問題如下：

一、國民中學教師知識分享的意願與行為的現況為何？

二、教師「人情特質」與知識分享意願、行為的關係為何？

(一)教師人情特質中的「忠恕取向」與其知識分享意願與行為的關係為何？

(二)教師人情特質中的「人情束縛」與其知識分享意願與行為的關係為何？

(三) 教師人情特質中的「關係取向」、組織文化的「創新求變」對教師知識分享意願與行為的關係是否存在著交互作用影響效果？

三、教師之間的人際情感與其知識分享意願、行為之關係為何？

四、學校組織文化與教師知識分享的意願、行為之關係為何？

(一) 學校組織文化中的「法制取向」與教師知識分享意願、行為關係為何？

(二)學校組織文化中的「情感支持」與教師的知識分享意願、行為關係為何？

(三)學校組織文化中的「關係取向」與教師的知識分享意願、行為關係為何？

(四)學校組織文化中的「創新求變」與教師們知識分享意願、行為關係為何？

五、教師的「人情特質」與學校「組織文化」之關係為何？

(一) 教師人情特質中的「忠恕取向」與學校組織文化之「情感支持」關係為何？

(二) 教師人情特質中的「人情束縛」與學校組織文化之「情感支持」

關係為何？

（三） 教師人情特質中的「關係取向」與學校組織文化之「關係取向」關係為何？

問題六：教師的知識分享意願與行為的關係為何？又知識分享意願高的教師是否會受組織相關結構因素的催化而擁有較多實際的知識分享行為呢？

問題七：教師「人情特質」、教師間的「人際情感」、學校「組織文化」對教師知識分享意願與行為是否存在著交互作用的影響效果？

問題八：知識分享意願對教師人情特質、人際情感、組織文化影響知識分享行為的中介效果為何？

第三節 重要名詞解釋

本節係將本研究所使用之一些重要觀念或變項，為使其具體明確，以利研究進行，茲將其意義說明分述如下：

一、知識分享

知識分享(knowledge sharing)有許多角度與形式，本研究的知識分享係指教師身為知識擁有者的「知識分享意願與行為」，係從教師是否願意與實際將所擁有的知識外化、傳達與分享的觀點來測量，至於「知識接受者」的接受意願與學習過程、知識再建構過程與移轉機制等則不在本研究探討的範圍內。

本研究係根據「**資訊分享**」、「**行動示範**」、「**情境化知識分享**」、「**知識共構**」四構面自編教師自陳式的「知識分享」量表，其中包含了意願與行為兩部分。

受試者在研究者自編的「知識分享意願與行為」量表上所得分數為本研究「知識分享」之操作型定義，在「知識分享意願」、「知識分享行為」量表上分別以 Likert 六點與五點量表方式作答。其得分高低係代表知識分享意願之高低與行為多寡，其中得分愈高者代表該受試者的知識分享意願愈高、知識分享行為愈多，愈頻繁。

二、人情特質

本研究的人情特質係指個人在日常生活中對人際情感表現、遵循人情法則與社會關係運作的重視程度，係以詹志禹(1986)所編製的「人情取向量表」為測量工具，其中包含三個分量表：忠恕取向、人情束縛、關係取向。

受試教師採用 Likert 六點量表方式作答，其中在各分量表上的得分各代表該受試者在該人情特質上的強度。

三、人際情感

本研究的人際情感，係指互動兩人之人際情感關係型態，參考黃光國

(1988)對人際關係的分類而定義出本研究兩種人際情感關係類型(以下稱之為人際情感關係)：分別為「情感性關係」與「工具性關係」。前者係指與對方有較多親密的情感，其關係的經營甚至延續至工作情境以外；後者係指兩人維持在工作上的互動關係。

其具體的操作型定義如下：

教師間的「情感性關係」對象係以受試教師自行在工作場域中找出符合以下條件的同事：「**您和 A 君友誼很好，彼此相互關心，不僅是在工作上可以合作，在生活上也會相互關心，您們偶爾也可以互吐心事；A 君需要幫忙時，您會盡己所能地幫助他(她)不計較利益得失。和 A 君在一起時，您覺得自在、愉快，沒有負擔與壓力**」，然後讓受試者以聯想的方式在心中設想一位符合上述描述的 A 君，其次便在該問卷中，讓受試者針對所設想的 A 君為對象去自評對 A 君的知識分享情況。

「工具性關係」對象則亦由受試教師自行在工作場域中找出符合以下條件的同事：「**您和 B 君一直保持著工作上的關係，和他(她)的談話內容一直保持著工作上的話題，您們為同一工作目標而努力，您希望在學校裡您們的工作是公平分配的，如果您們的工作分配與負擔不太公平，您心裡頭會有些不舒服。和 B 君的相處純粹是保持在工作上的互動！**」然後讓受試者以聯想的方式在心中設想一位符合上述描述的 B 君，其次便在該問卷中，讓受試者針對所設想的 B 君為對象去自評對 B 君的知識分享情況。

四、組織文化

本研究的組織文化係指學校運作中所流露出的人情價值觀與開放創新的組織氛圍。以研究者根據「情感支持」、「關係取向」、「法制取向」與「創新求變」四大構面編製而成的組織文化量表做測量。

受試教師採用 Likert 六點量表方式作答，其中在各分量表上的得分各代表該受試教師知覺到所處學校文化在該維度之強度。

第四節　研究範圍

一、　研究對象的範圍

本研究的研究對象---國民中學教師，係以臺灣地區(包括離島地區)公立國民中學教師為本研究母群體。

二、　研究變項的範圍

影響知識分享因素眾多紛雜，已被發現的包括組織文化中的公平信任(劉清華，2002)、信任(夏侯欣鵬，2000)、合作、互惠、利他(楊棍智，2002)、創新氣氛(潘松彬，2002)等，與組織成員的自我導向學習傾向(紀詩瑩，2002)、同理心(夏侯欣鵬，2002)、人際互動因素(吳偉立，2002)、組織結構面因素，例如：IT 設備(吳有順，2000)等與知識分享有顯著間接相關。然本研究的意圖不在窮究所有可能的影響因素，而取華人社會文化中的「人情」觀點做跨層次的探討，在組織文化部分，因應實務趨向，而一併考量創新氛圍，然主要目的是在瞭解「人情與知識分享」的關係。