第二章　文獻探討

本章主要針對本研究的主要概念進行文獻探討，從中界定本研究的重要變項，再輔以相關研究結果之歸納分析，進一步推衍出研究假設。本章共分為四節，第一節在探討知識分享的意涵；第二節則論述人際情感關係與知識分享的關係；第三節著重在學校組織文化與知識分享；第四節係綜合討論教師人情特質、人際情感、組織文化與知識分享的關係。

第一節　知識分享

壹、知識分享

一、知識的定義與分類

根據牛津、韋氏大辭典中，知識的定義有：1.一種知道(knowing)的狀態或事實；2.被人類理解、發現或學習的加總；3.被經驗得來的瞭解。

「何謂知識？」談論知識的學者自古以來甚眾，哲學家對理性主義與經驗主義者對知識觀點的辯論不曾終止，心理學家從學習與認知的角度去為知識做註解、社會學家從知識社會學的角度去討論與研究知識形成的社會歷程等。各領域學者紛從不同的切入點去談論「知識」。

若從知識的本質來看，傳統的知識觀點係將知識視為客觀、靜態、一種事實真理、瞭解，因而其可被輯為文件化的資料、資訊，或者稱為知識；而另一種觀點即認為知識是動態的、是情境的、是鑲嵌在經驗中、是演化的。大體而言，知識的本質問題包括「何謂知識」及「知識如何發生」等問題，在一九六０年代以前較偏向「實證論」(positivism)，在一九六０年代之後較偏向「建構論」(constructivism)。前者認為知識是外界事物的結構傳輸進入人類心靈的結果，感官經驗是客觀、堅實、可靠的，可作為驗證理論的基礎，知識是事實的累積或經過驗證為真的命題。後者認為知識是人類詮釋

資料、詮釋文本、或與實體互動之後所主動建構出來的結果，不是文本傳輸、實體呈現、或資料說話而輸入心靈的結果；是主動創造的結果，不是外界塑造心靈的結果；是個人主觀的、互為主觀的、或集體主觀的結果，不是獨立於心靈之外的客觀結果；是適應性的真（viable），不是本體性的真（ontologically true）（von Glasersfeld，1995）（引自葉倩亨、詹志禹，2002，頁 282）。對知識本質觀點的將可能衍生出不同的知識分享互動型態。

就知識表徵方式而論，Polanyi(1966)將知識分為內隱的(tacit)與外顯的(explicit)兩種，內隱的知識是無法言傳的技能、判斷和直覺，是蘊藏在個人經驗中的知識，與個人信念、價值有關；外顯的知識則是可訴諸文字、快速而簡單地傳授給他人的技能和客觀事實(Nonaka & Takeuchi，1995)。具體來說，內隱(tacit knowledge)與外顯知識(explicit knowledge)的分界在於是否能呈現出視覺化、公開化與形式化的符號，且能長久保存與產生價值，前者例如個人的肢體語言、程序性行為等，常是知道如何去做，卻難以將歷程以語言符號來確實表達，Polanyi 認為人們所知道的比他們能表達出來的還要多，人們所知卻未能表達出來的便是內隱知識，若想瞭解什麼是無法言傳的經驗，先試試看能不能詳細解釋你是怎樣游泳和騎腳踏車的，或許某些程度是可藉由語言傳達，然而卻有許多 know-how 的技巧與訣竅常是難以言詮；後者則是可透過形式化、制度化的媒介或語言加以傳遞的知識，是他人可藉由正式的、系統性的文字或符號傳遞，不必再透過內心的揣讀即可一目了然的知識，而其流通是迅速的，有系統的，例如標準作業手冊。Nonaka，Toyama，and Konno(2000)主張外顯知識其實是一個人知識存量冰山之一角而已。

Hedlund(1994)將外顯知識(articulated knowledge/information)定義為可詳加敘述或用文字、電腦程式、專利或圖形加以表示的知識；而將內隱知識(tacit knowledge/information)定義為非口頭、直覺且不清晰

(unarticulated)，無法明確表達的知識。對外顯與內隱的知識表徵特性加以理解可意識到其得經由不同載體(文件化、電子化、面對面親自接觸、意會式的溝通等)與行動策略才得以達成知識流通、傳遞與分享，將知識從個人層次提昇到人際、組織層次等。

表 2.1.1 內隱與外顯知識的分別

內隱知識	外顯知識
1. 經驗的知識(實質的)	1. 理性的知識(心智的)
2. 同步的知識(此時此地)	2. 連續的知識(非此時此地)
3. 類比知識(實務)	3. 數位知識(理論)

資料來源：創新求勝，頁 79，Nonaka & Takeuchi(1995)著，
楊子江、王美音(1997)譯，台北：遠流。

野中郁次郎（Ikujiro Nonaka）與竹內弘高（Hirotaka Takeuchi）提出了知識與資訊的差異，第一個差異是知識涉及信仰及承諾，關係著某一種特定的立場、看法或意圖，即主觀性；第二點差異是知識牽涉到行動，通常含有某種目的；第三點是知識牽涉到意義，它和特殊情境呼應，非獨立於情境脈絡之外的。由其意可瞭解，知識與資訊的差異在主觀性對客觀性、動態對靜態、脈絡相依對脈絡獨立。

Harris(1998)提出資料(data)、資訊(information)與知識的差別。他認為：知識是資訊、文化脈絡(context)以及經驗(experience)的組合。其中，文化脈絡是人們看待事情時的觀念其會受到社會價值、宗教信仰、天性以及性別等影響；經驗則是個人從前所做過或經歷過所獲得的知識；而資訊則是在資料經過儲存、分析以及解釋後所產生的，因此，資訊具有實質內容與目標，卻沒有任何意義，其關係如圖 2.1.1。

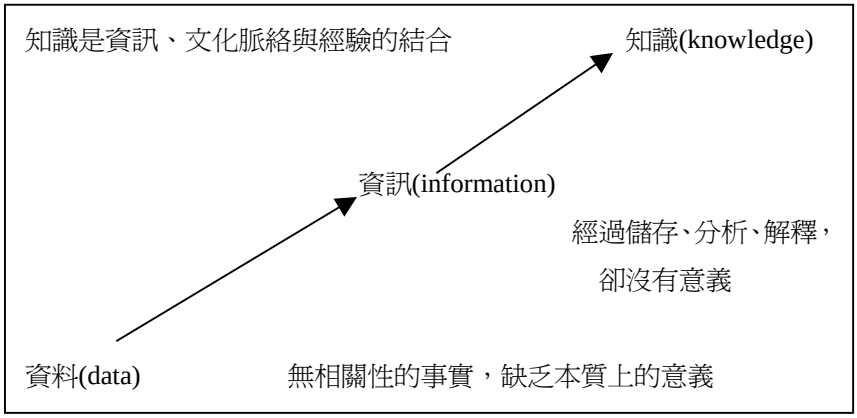

圖 2.1.1 資料、資訊與知識

資料來源：Creating a knowledge centric information technology environmetnt. B.Harris，1998，http://www.htcs.com/ckc.html

Arthur Anderson(劉京偉譯，2000，頁 27)再將資料、資訊、知識、智慧間的關係，以圖示分析其意義如圖 2.1.2。

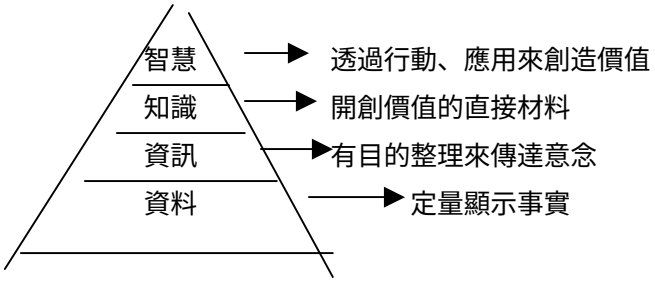

圖 2.1.2 資料、資訊、知識、智慧之階層關係
資料來源：知識管理的第一本書(頁 27)， Arthur Anderson(1999)著，劉京偉(2000)譯，台北：商周

上述概念當中，可知所謂「資料」就是原始資料、數據與事實；資訊(information)便是把所得的資料視為題材有目的地加以整理藉以傳達某種訊息;「知識」(knowledge)則來自人類的思維，通常資料與資訊是屬靜態的，知識則比前兩者更接近行動，得以付諸行動，亦即藉由分析資料、資訊來掌握先機的能力，會加入個人經驗與直覺認知，進而影響個人的價值觀，而「智慧」則以知識為根基，透過個人的學習與轉化，結合個人的實踐能力來創造

價值的泉源(胡瑋珊譯，2000； 張簡天瑞，2001；劉京偉譯，2000)。研究者以為上述四項概念可被解讀為連續、漸變的概念，「資料」接受認知處理的程度最淺，所指涉的實務意義較狹；「智慧」接受認知處理的程度最深，所指涉的實務意義則較廣，所謂認知處理，包括了創造、統整、詮釋、比較、分析、評價、判斷、選擇、組織、聯結、統整、應用、精緻化、意象化等可能歷程(葉倩亨、詹志禹，2001)，實務意義則代表著以行動實踐、從事情境化的遷移。研究者認為可由人們認知處理、認識(knowing)歷程的深淺來為上述學者(Arthur Anderson 著，劉京偉譯，2000；Harris，1998；Nonaka & Takeuchi，1995)所做的資料、資訊、知識、智慧分類做解釋。

研究者綜合學者所列知識意涵與分類，認為知識意涵的探討，無論是以知識本質、知識表徵或以認識(knowing)歷程的深淺來討論知識的意涵，皆有其相通之處。因此，研究者主要依據 Harris(1998)所論述資料、資訊、知識差異的圖為基礎，依不同層次知識之各項特質，試以光譜型式呈現如圖 2.1.3。

在光譜兩端所指稱的特質絕非兩極二分的意涵，而是光譜的兩端，中間則為漸近的概念，即由左而右分別具有從靜態至動態的特質；認識(knowing)方式由被動、單向接收到主動建構、社會互動的方式；其存在為脈絡獨立地存在到具有情境認知的特質；其表徵則具有外顯到內隱的表徵特質；其傳遞方式為文件化到不易文件化，而須透過人與人互動而致知(knowing)；其傳播的界面從以科技工具到需經由人與人面對面分享。研究者綜合上述文獻來探究知識的定義、內涵與分類，歸結出知識本質、表徵與認知處理深淺的差異與知識流通方式、傳播媒介、分享型態有高度關聯，此將為本研究提供知識分享測量的理論基礎。

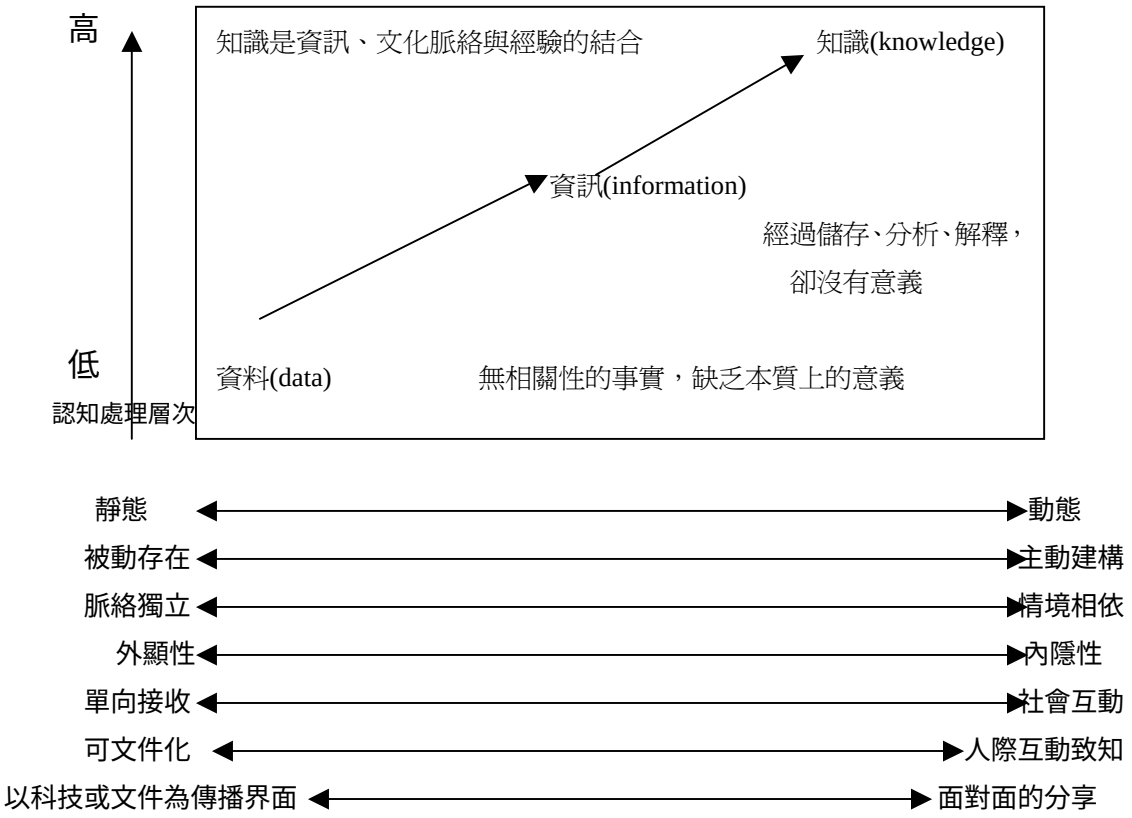

圖 2.1.3　　知識的意涵與特性(研究者整理)

綜上所述，在本研究中對知識的定義係採整合性，兼及理論與實務、靜態與動態的角度而整合 Harris(1998)，Nonaka & Takeuchi(1995)，Polanyi(1966)對知識的意涵，對「知識」下定義：**知識係資訊、情境脈絡(context)、經驗(experience)與行動的綜合，不僅包含前人所累積下來的既有資訊，更結合知識主體的行動與情境脈絡，而彰顯知識的靜動態特質。而持不同知識論觀點與不同表徵型態的知識，其載體必然不同，其分享時所涉及的主體行動策略亦將有所不同，這延伸出知識分享的可能面向。**此構成本研究知識分享意願與行為測量的基礎，將在以下加以論述。

二、知識分享的意義

(一)分享的意義

分享(share)一詞在韋伯辭典中的意義是：「將物品分成部分並分給其他人」，在朗文(Longman)辭典中則將分享定義為：「將某物的一部分分給某人」，皆含有從擁有者的角度將個人所擁有物品的一部分「分享」給其他人之意。

分享(share)就 Nancy(李淑華譯，2001)所言具有兩種意義，一個是佈施、奉獻、屬於一種慷慨的行為；另一個為公眾所享有，就像是「共享信仰體系」。本研究係從知識擁有著的角度來探討知識擁有者知識分享、將知識外化的意願與行為，故對分享一詞持 Nancy 對分享意義之第一種看法，將知識分享視為一種奉獻、一種助人的利他行為。

若從上述辭典對分享一詞的定義，其中的物品、某物在本研究指的即是「知識」，而因研究的場域在學校，而分享的主體為教師，因此這知識的意義又可更明確訂定為「教師的專業知識」。教師的專業知識內涵將於之後論述。

(二)知識分享的意義與內涵

Senge(1997)對知識分享下了一個定義：「協助他方發展有效的行動能力」。Senge 認為資訊分享與知識分享的差異在於知識分享是某人願意將資訊傳達給另一方(至此為資訊分享的意義)，並幫助另一方瞭解與學習這項資訊內容，甚至轉化成具有個人特色的資訊內涵。頗符應建構論觀點，認為知識無法獨立於主體之外，主張知識分享必須與對方互動，並成功的移轉至對方，形成對方的行動能力。

Davenport & Prusak(1998)建立了一個知識轉移的公式：「知識轉移=傳送+吸收(利用)」，若新知識不能讓行為有些改變或是開發出新的行為模

式，就不算真的轉移成功。

Hendriks(1999)指出知識分享就是一種溝通，當組織成員向他人學習知識時，就是在分享他人的知識，而「知識接收者」必須有重建(reconstruction)的行為。因此，知識分享涉及兩個主體及兩個步驟。

兩個主體為：

1. 知識擁有者：必須有心或願意以演講、著作、行為或其他方式來與他人進行知識的溝通。
2. 知識接收者：必須能夠以模仿、傾聽或閱讀等方式來認知、理解這些知識。

兩個步驟為：

1. 知識擁有者將知識「外化」(externalization)
2. 知識需求者「內化」(internalization)的行為

Nonaka & Takeuchi(1995)結合本體論(ontological)與認識論(epistemology)提出了組織知識創造的兩個構面；其中，本體論構面代表知識創造的實體(主體)，包括了個人、團體、組織和組織之間，而認識論構面中則以內隱(tacit knowledge)與外顯知識(explicit knowledge)來區分，知識由個人至團體乃至成為組織知識，或流通於組織之間，代表的便是知識的擴散與分享，知識經由主體間的分享而得以不斷地創新(圖 2.1.4)。Nonaka & Takeuchi (1995)指出知識分享就是「內隱知識與外顯知識彼此之間互動的過程」，從個人內隱知識變成外顯知識，此即個人將知識外化的過程，由外顯而為內隱，則是知識接收者產生了內化的過程。因此，就 Nonaka & Takeuchi 的看法，知識分享是發生在個人之間，且亦涉及知識擁有者與接收者間的互動。

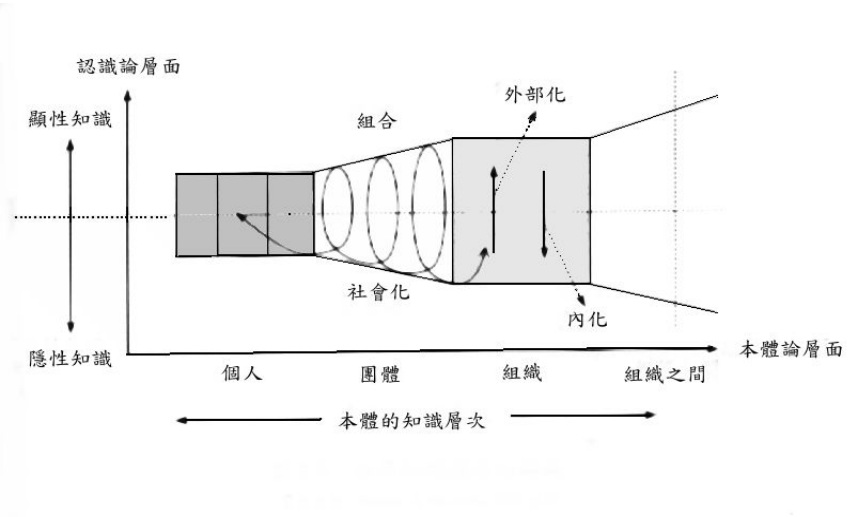

圖 2.1.4　組織知識創造的螺旋

資料來源：創新求勝，頁 96，Nonaka & Takeuchi(1995)著，楊子江、王美音(1997)譯，台北：遠流。

Wijnhoven(1998)認為，知識分享是一種大多藉由資訊媒介進行的知識移轉，以及知識接收者藉由已知知識對新知識進行闡釋或兩個彼此互動的過程。

綜上所述，學者們對知識分享的看法，皆採雙向互動的建構觀點。不僅包含知識擁有者將所擁有的知識外化與傳遞，還兼含知識接收者的從已有知識再整合所接收的知識而建構其能力的雙向過程。

本研究係參考 Nonaka & Takeuchi(1995)知識轉換過程、Senge(1997)、Davenport & Prusak(1998)與 Hendriks(1999)對**知識分享的看法而提出本研究對知識分享的定義如下：「知識分享應是知識擁有者以彈性多元且適切的方式將自己的專業知識傳達給知識接收者，並協助知識接收者依其已有的先備知識加以整合、建構並進而發展行動能力以解決工作上的專業問題。」然而本研究對知識分享的探究主要是聚焦在知識擁有者將知識外化、分享、轉移至他人的意願與行為，在此焦點下隱含著一個前提為：知識擁有者願意將己身知識外化、主動分享應是促動知識分享互動機制的關鍵起始點，因而格外重要！**

再進一步自 Nonaka & Takeuchi(1995)的內隱、外顯知識轉換歷程更深入瞭解知識分享的內涵。其知識轉換(knowledge conversion)的四種模式(圖示如 2.1.5)分別為：共同化或稱為社會化(socialization)(由個人的隱性知識至隱性知識)、外化(externalization)(從隱性知識至顯性知識)、連結(combination)(從分離的顯性知識至統整的顯性知識)與內化(internalization) (從顯性知識至隱性知識)。此四種轉換模式嵌鑲在組織中而促成組織知識的轉換與創新。內隱外顯知識經由組織知識管理的運作而得以在組織成員間螺旋轉換，組織學習得以發生，新知識得以再創新。Nonaka & Takeuchi(1995)、Krogh(1998)皆主張知識轉換 (knowledge conversion)乃是知識創造過程的第一步。在個人之間的知識轉換便是知識分享，知識分享對組織知識更新與創新實扮演重要角色。

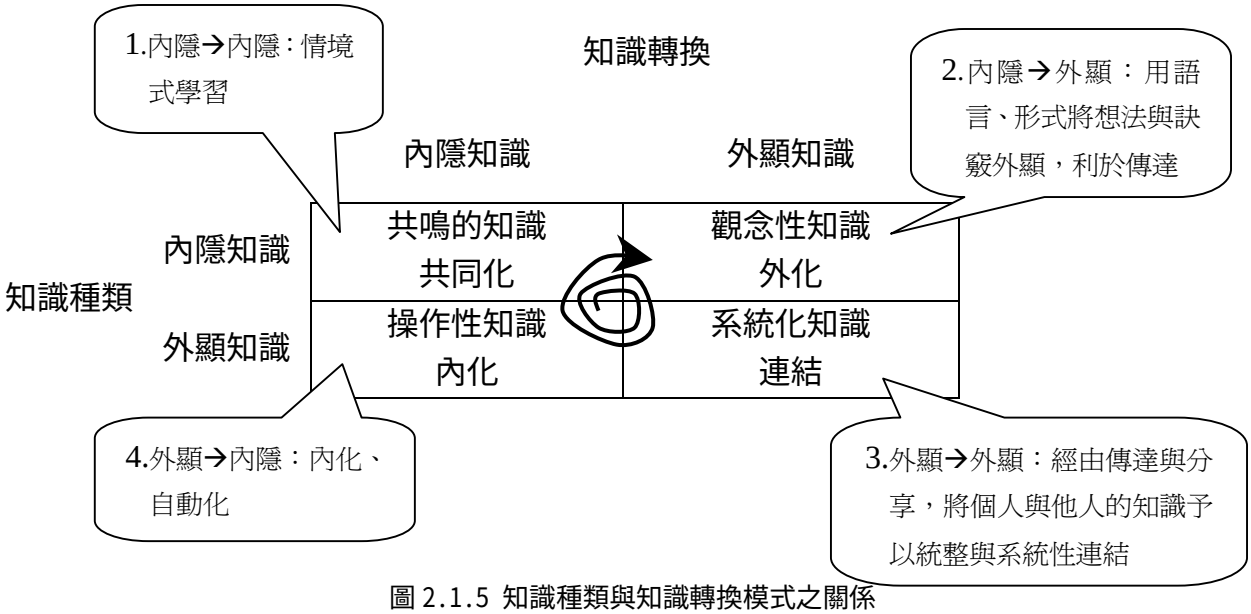

圖 2.1.5 知識種類與知識轉換模式之關係

資料來源：改自創新求勝，頁 81， Nonaka & Takeuchi(1995)著，王美音，楊子江(1997)譯，台北：遠流。

從上述知識創新螺旋轉換的理論可知在一個組織知識的創新與重組，最重要的關鍵就在於「**知識分享**」，無論是內隱知識的外化、內隱知識的共同化、外顯知識的聯結與內化，都需要源於組織內的成員願意分享其經驗與知

識。更具體地探討其所提出的內隱外顯知識轉換之模式，可能途徑如下：

(一)內隱知識→內隱知識(共同化)：可能方法有(Krogh、Ichijo & Nonaka，2000)

1. 直接觀察(direct observation)：透過社群內成員彼此的觀察，例如師徒制的關係，觀察者得以獲致在類似情境中問題解決的潛力。
2. 直接觀察與敘說(direct observation and narration)：在觀察的同時輔以額外的解說，通常是以敘說故事的方式。
3. 模仿(imitation)：透過直接觀察而模仿。
4. 實驗與比較(experimentation)：組織成員嘗試不同的解決方式，然後觀察專家在問題情境中的行為，並比較其異同。
5. 聯合執行(Joint execution)：聯合解決任務，而經驗較豐富者提供較無經驗者建議。

(二)內隱知識→外顯知識(外化)

以語言或其他符號表徵工具，將直覺、內隱、自動化、難以表達的知識以符號表徵出來，使成為一種有價值的資訊，供同儕得以適時的獲取，野中提供了三種方式：隱喻、類比、與模型化。

(三)外顯知識→外顯知識(連結)

將來自各方的外顯知識加以結合，可透過整理、儲存、系統化重組現有的外顯知識，組織可充分利用外界資料庫，有系統地蒐集有用的外部資訊，亦需有系統地整理組織內部知識，藉助科技工具為有效介面，將外顯知識做有效率的分類管理與貯存。

(四)外顯知識→內隱知識(內化)

透過各種管道習得的知識若未經使用便無法顯現出知識本身的價值，因而將現有知識基模運用在實際情境，透過實作，反覆地使用得以發展出更具

情境價值的知識，並加以內化，形成自己更具適應性的知識基模，其中更蘊含著個人根據情境特性而從事的反思與調適。

這四種知識轉換(分享)的模式與途徑亦為本研究「知識分享」測量構面提供了重要的理論基礎。

貳、學校場域中的教師知識分享

一、教師專業知識內涵的擴展

傳統實證主義者或社會科學家認為學術研究者乃創造知識的唯一來源，建構理論更是科學家責無旁貸的事，因而教師是沒有知識體系的專業者，否認教師創造知識與建構理論的能力(陳美玉，1997，頁 90)，教師平日在課堂上所得的經驗與知覺，只是一種經驗法則，沒有構成知識及理論的條件。在此種觀點下的教師，被賦予的角色儼然只是知識的傳遞者，因此教師的專業知識範疇界定則十分明確，顯然以其所要教導的學科知識內容與如何有效傳達知識內涵、提昇學生學習成效等知識為主軸。

隨著知識論典範的轉移，教師的專業知識內涵亦呈現版圖擴增與移轉的現象，從過去視教師知識系統為特定明確的傳統觀點，改變為同時重視教師經驗的、實踐的與個殊性的知識，Butt et al.(1988)等人認為教師是教室真實情境中的有識之士，擁有特殊型態的知識，此類型知識深受脈絡與情境的影響而不斷地更新與重建，此已有別於過去學者對教師知識的界定。

比較 Shulman 與 Calderhead 對教師知識內涵的看法。Shulman (1986)將教師知識與信念分為三類：(1)一般教學知識與信念：如班級經營、教學策略、學習與教學的知識；(2)學科內容知識與信念：內容知識、實體結構知識、方法結構知識、對學科的信念等；(3)學科內容教學的知識與信念。

Calderhead(1996)將教師的知識分為：

(一) 學科知識(subject knowledge)：有三個主要類別，1.學科內容知識(subject

matter knowledge)；2.學科內容教學知識(pedagogical content knowledge)；3.課程知識(curriculum knowledge)。

(二) 技藝知識(craft knowledge)：教師在教室中教學實務所獲致的知識，這些知識形成他們所採用的策略或習慣，教師在每日教學實務中所運用的知識，這些知識一般不會被公開討論，甚至有時教師本身也未察覺自己在運用這些知識，這知識常被稱之為實際的智慧(wisdom of practice)。

(三) 個人實務知識(personal practical knowledge)：教師對教學工作的瞭解與取向，這些知識受到教師個人過去經驗、人格特質以及他們對教學的看法所影響。

(四) 個案知識(case knowledge)：根據某些特殊事件、人物所形成的知識，這些知識引導教師辨識新情境以及協助導引他們的教學實務。

(五) 理論知識(theoretical knowledge)：Furlong，Hirst，Pocklington， & Miles(1988)建議師資教育的專業訓練應包含四層次：直接經驗(direct experience)、間接實踐(indirect practice)、實務原理(practical theory)與領域理論(discipline theory)，理論知識協助個體關鍵的組織功能，協助個體發展實務。

其中技藝知識、個人實務知識、個案知識的意涵則展現出教師在其生活史，教學現場裡所實地建構出來的知識，這些知識本質上是「個殊的」與「實踐的」。這樣的教師專業知識內涵，乃「私人經驗」與「專業經驗」交互作用的結果，也是一理論的、實踐的、客觀的與主觀的教學因素之整合(陳美玉，1997；Clandinin，1986；Schon，1987；Shulman，1987)。

Calderhead(1996)對教師專業知識的分類比 Shulman(1986)更擴充了教師專業知識的範疇，教師的知識偏向情境化，許多理論知識必須在教師的實踐歷程中轉化為對教學實務有益的實用性知識，許多的教學知識也並非源自於理論，而來自教師在教育實務中所發展出的認知或過去經驗與觀察所得的知識。

綜上所述，教師專業知識的範疇逐漸在擴展。本研究對教師「專業知識」

的定義便除了原先教師固定的領域專業、教育專業知識為，亦涵蓋教師在教學場域中所發展出個殊性、情境性與經驗性的知識。因此，本研究將教師進行知識分享的「知識」(即教師專業知識)界定為：「與教學工作有關且能提升自己或同事教學與工作效能的相關知識皆包含在內，含括教師個人內在與外在獲得的知識；有關班級經營、教學進度的掌控、輔導學生的方法、課程安排與設計等個人經驗累積與體會的知識、甚至是自己累積整理的教學檔案等專業範疇，屬於個人所知、所體會、所領略的個人內在知識；而外在獲得的知識係指您所知道的相關教學資源、研習資訊、手冊、網路資源等。易言之， **與教學工作有關、能提升個人或同事教學與工作效能的相關內外在知識皆為本研究教師的『專業知識』指涉範圍之內**」。

二、教師在學校的知識分享

承上所述，教師專業知識內涵已隨著時代更迭而擴充，為因應瞬變社會對教師能力的要求，經驗性、個殊的、情境的知識體系之建構與更新成為教師在學校職場中的在職功課，教師透過與他人交談互動的過程，個人個殊與情境化的知識將在對話互動的過程中整合與驗證。

Griffiths & Tann(1992)認為個人理論若沒有外顯化，則會因缺乏嚴格的檢視而淪為「愚昧的理論」(barmy theories)。個人知識是結合「個別性知識」及「與他人共享的知識」之結果，也是專業知識及個人經驗進行極複雜之互動與整合形成的知識體系(陳美玉，1996，頁 109)。教師專業實踐理論建構的過程中，透過集體對話、反省的過程，得以更清楚理解知識生成的過程與形式，促其外顯化而致理論化，使個人對自我專業實踐有更明晰地瞭解，專業方可獲成長(Hargreaves & Fullan，1992)。

在建構論、互動論的知識觀中，教師專業知識特質由普遍性走向個殊性、由律則式走向情境式、由被動獲取到主動建構，這些轉變，使得教師們經由與

他人的對話互動檢證自己建構的知識體系是必然的需求。而知識擁有者的知識願意與他人分享，即便是個人未經驗證的教學心得，或是履試不爽的通則，都將是開啟集體對話的第一步。

隨著教師專業知識內涵範疇的轉變，教師的專業成長活動也將有不同的面貌，同儕間的專業對話與分享成為教師專業成長的重要途徑之一。然而我們的師資培育與教師進修，仍然偏重教學理論的傳授，對於影響教學實務甚鉅的實際知識，則並未相當重視，當然也受限於其缺少實際場域的教學舞台，於是許多相關研究(楊深坑、劉文惠，1993；顏素霞，1993)指出初任教師在教學過程中受挫時，最願意也最常請的對象是同校有經驗的同事，「師範院校教授」竟淪為初任教師最後考慮請教的人選。其中當然有「遠水救不了近火」的原因，但最關鍵的可能與初任教師受到「現實震撼」(reality shock)的衝擊有關。最常見的是教師除了教學上的問題之外，許多非結構性(ill-defined)的問題常出現在教學場域中，這些實務問題的解決與情境式的學習，實有賴教學場域中同儕的專業互享，可知同事間的專業互動對教師專業知識體系建構的重要性，此即學校場域中的教師知識分享。

學校教師的知識分享可能包含哪些層面呢？

若試著將 I.Nonaka & H.Takeuchi 的知識轉換(分享)SECI 模型脈絡放到學校場域裡，教師間的知識轉換可能呈現的行為與圖像有：

(一)內隱與內隱知識的轉換：共同化(S，socialization)

教師間可能經由教學實地觀摩、師徒制的引導、行動示範、面對面的帶領、甚至同儕合作共同解決問題以達成意會性的內隱知識分享。

(二)內隱與外顯知識的轉換：外顯化(E，externalization)

在學校裡，教師所撰寫的教學日記、教學檔案的彙輯與保存、教案的電子化，皆是教師將個人的專業知識或體驗以文字敘述方式記錄下來，此即屬教師

將其內隱知識做外顯化的轉換(外化)，符碼化後的知識有利於教師經由資訊科技設備為媒而進行跨時空的資訊分享。

(三)外顯知識至外顯知識的轉換：綜合化(C，combination)

此轉換過程則發生在個體與個體之間，例如教師至九年一貫課程網站下載可用的創意教案、教師將所設計的統整課程教案、學習單上傳到相關網站供下載或以電子郵件方式將相關教學檔案分享給教學伙伴等。

(四)外顯至內隱的知識轉換：內部化(I，internalization)

教師將自己既有的知識，結合從他處所取得的內隱知識或外顯知識，而產生實際的行動，經由行動的後效進一步驗證、調整自己的知識基模，再進而將有適應性的知識納入自己的知識體系，此即內化的歷程。在教學場域中兼重理論與實務，並結合反思修正等歷程的行動研究便是一種教師將其所得專業知識經由實踐而內化的做法。總言之，內化的歷程是由「行動中學習」(learning by doing)所促動。

林偉文(2002)亦從 Nonaka & Takeuchi(1995)的動態知識創新理論觀點而提出其所認為學校的知識分享包括：1.內隱知識的分享；2.外顯知識的分享；3.深度會談或對話(Dialogue)；4.討論與合作；5.組成或參與知識社群。

Cousins，Ross & Maynes(1992)認為在本質上，教師專業互享應被視為是一個互享學習的連續體，由表面至深層互動的連續過程所組成。此連續體最初的一端是教師同僚間較為表面的互動，其稱之為資訊交換(information exchange)；再深一層則是教師共同研擬計畫與參與(joint planning and participatory activities)；更深一層即是指教師同僚間透過工作分配地共同落實(concurrent implementation)，或對同事們所執行的特別課程活動意見一致(agreement on specific curriculum actions to be implemented by teachers)；最後，最深層次的則是整合活動，稱之為協同合作與教學(joint implementation、team teaching)，教師真正的共同教學與一起合作。

Little(1990)從教師自治與主動的觀點討論教師間的專業互動關係，其認為教師間從彼此完全獨立至完全互相依賴的關係改變，隨之其彼此互動、衝突發生、互相影響的頻率與強度亦將改變。Little 將教師們由偶爾的接觸(sporadic contacts)到結盟合作(idiosyncratic affiliations)的可能漸進過程分述如下：

(一)說故事與瀏覽別人觀念(Storytelling and scanning for ideas)

教師幾乎完全在獨立的情況下，偶爾會尋求一些有幫助的觀念、意見、解決方法或再確認。同事間的接觸是隨機發生，他們只是透過快速地交換故事或瀏覽別人教學而獲得資訊，此種教師間的友情關係未觸及教室層面，教師能力的建構大多來自於個人的嘗試錯誤，此種同事關係與過去幾十年來少有變化的教師工作情形十分一致。

對教師而言，所處環境中最主要的資訊與專業知識仍是存在於教師看到其他教師的表現(即使只是經過教室而望一下)和其他教師提出的一些教學的經驗和實際情況。在空間、時間和工作嚴重限制教師互動時，同僚間則可能透過片刻的交換意見，而間接和非正式地學到別人的教學經驗。

(二)幫助與支援(Aid and assistance)

教師間普遍期望當同事們提出要求時，彼此能夠給予幫忙與協助。此層次是在彼此關係中，教師謹慎地維持在他人要求時提供建議，謹守住未獲同意就不介入的界限。大部分教師希望於要求下獲得建議，此層次顯然較只是交換故事和瀏覽別人教學更深一層，但也只限於在別人要求下才提供幫助和支援，所以並不是一種主動且積極地提供協助。在此種情況下，即使是經驗豐富的教師或有效率的教學者，仍不敢將其豐富的教學經驗或知識傳遞給其他教師，甚至是分享給初任教師。這是由於教師們如果主動地提供協助和支援，將會被認為是有能力的教師而遭其他同事批評，因此將形成教師較不願與同事討論有關課程與教學事務，或主動提供協助與支援，因為如果這樣做，可能會傷害到其他教師自尊或其專業立場。

(三)共同分享(Sharing)

例行性地共同分享教材、教具、教學資源、教學方法及最新的資訊與訊息，透過例行性共享教學資源，將能減少彼此間的疏離，而且使教學變得較公開，教師們的共同觀念和教學法將會被擴展開來，彼此將自己的觀念或意見、想法顯現在別人面前，不像提供建議和協助，只是傾向於片斷式的、不完整的，廣泛的分享可能會使課程和教學展現出較完整的型態，其基礎在於教師同僚間積極地討論與分享課程與教學的事務。

在傳統互不干涉規範的約束中，分享是被壓制的，而在實驗與相互支持的環境中是被鼓勵的(Little，1982)。資源貧乏與孤立的環境會使教師們隱藏自己的想法，然而資源豐富的環境中，教師們的分享、相互支持常被視為是一個有償的投資(return on investment)，因而分享活動較為普遍。一般而言，分享容易匯聚豐富的資源，但實際上，有教師們指出憑藉個人本事與辛勞累積的知識如果分享給他人的代價便是加重自己做教學計劃與備課的重擔，且威脅個人的聲望、認同與地位。

(四)團隊合作(Joint work)

教師團隊合作須依賴教師對教學工作的共同責任、彼此相互依賴、學校支持教師自主權、以及專業工作團體聯盟的支持等。而教師團隊合作也須依賴結構性的組織、時間與其他資源。無論教師合作或一起聯合工作都期望有真正的共同行動---即教師們協力共同擬定行動的目標, 或是決定教學事項安排的優先順序。中學裡不同學科的團隊成員共同協商課程的優先順序，和討論如何監督學生的進步情形等，都是教師團隊合作的實例。工作中成員愈是互相依賴，愈會激勵成員彼此協調，但當成功或滿足能很容易地由一人單獨獲得時，彼此合作將會減少，然而有些複雜的工作即使是最聰明的個人也是無法完成的(Cousins，et al.，1992；Little，1990)

教師同儕專業互享學習是一種由淺而深的連續系統，同僚間專業的互動可由表面談話、觀察，進而逐漸深入到彼此互相要求協助與幫忙，接著是可以有定期性的分享資訊與教具等，最後則是彼此能團結合作完成學校的任務或目標。

綜上所述，本研究的知識分享構面，係依林明地(1998)、林偉文(2002)、Cousins，et al.(1992)、Nonaka & Takeuchi(1995)所提出專業知識分享的概念而擬從教師身為一位知識擁有者分享知識層次深淺與行為涉入程度分為四大構面去做測量：

一、資訊分享

(一) 資訊包括：

1.新資訊或知識的分享---這些新資訊或知識可能是個人閱讀書籍、雜誌或各種視聽媒體所得的新資訊，也可能個人參與演講、工作坊或研習等等的外顯知識；2.個人的作品、教學檔案發表、參考書或測驗卷的分享。

(二) 可能經由的媒介：1.口頭分享；2.文件、手冊或書籍；3.email 或網路。

本層次的分享係屬知識擁有者將已符碼化的知識以各種管道釋放、傳達給分享的對方，在知識層次上，因未涉及情境化的應用與幫助對方行為建構、內化的歷程，因而將其稱之為「資訊分享」。

二、行動示範

表確實以行動、面對面的方式示範，給予分享對象觀察學習。

(一)分享的知識包括：1.實務知識；2.累積多年的經驗；3.工作上的訣竅與體會；4.難以言詮的意會(sense-making)。

(二)可能經由的媒介：1.面對面；3.藉由觀察與模仿。

本層次的分享係屬知識擁有者將未符碼化或難以符碼化的內在知識，甚至是結合行動的智慧，以面對面的示範的方式，有時經由言說的輔助，然而

有時得經由彼此意會性的理解。研究者將其稱之為「行動示範」。

三、情境化知識分享

在同事有專業上的困難時提供情境化的知識以幫助其解決問題，可能提供個人過將去解決專業問題文化化的書面資料、資源與經驗，必要時給予專業上的支援。這個層級涉及該知識擁有者在分享行為上的更積極主動性。亦可解讀為看到同事有難，一種兩肋插刀的義務感，因而提供給同事最適切的支援。

本層次的分享係知識擁有者置身於當下情境中，而適時地提供給對方必要且適切的情境化的知識，並在情境現場中，幫助對方在自己所提供的相關知識中建構出自己的專業能力，相較於上述兩個構面，在本層次，知識分享的層次較深，從 Davenport & Prusak(1998)的術語來說，即是知識擁有者已從單純的傳送者角色，再加上關心知識接收者吸收的效果。

四、知識共構

知識擁有者已直接涉入對方的專業問題中，與知識接收者站在同一陣線上一起面對問題，協同合作。至此層級，知識擁有者已將對方的問題視為自己的問題，將對方的困境視為自己的困境，完成協同教學、教學設計、或一起處理工作上的可能難題。至此層級，知識擁有者已不見得完全處於外化、傳送知識的角色，而是角色已融合，彼此智性交流，共同建構教學與課程知識。

一至四構面，基本上可視為是一種由淺而深的連續系統，同僚間專業的互動可由表面上資訊的交換分享到實驗經驗體會的分享、觀察，進而逐漸深入到可以在實際情境中協助與幫忙，最後則是彼此能團結合作完成教學上的任務或目標。此分享歷程的知識層次上是由淺層至深層，在行動上是由給予，到情境式的支援，而至彼此的團結合作。

因此，本研究擬以此四個構念做為本研究所指稱教師在學校知識分享的

內涵，並以此四構念為編製「教師知識分享意願與行為」量表之依據。

參、知識分享議題的相關理論與研究

本研究主要依變項為教師在學校中的「知識分享」，其為學校中的組織行為之一。Lewin 曾以數學函數型式 B=F(P，E)，(其中 B 為行為，P 為個人，E 為環境特徵)表示個人在團體中的行為乃個人與環境相互作用後所產生，換言之，瞭解個人在團體中的行為必須同時探討個人特徵與環境特徵。而知識分享涉及至少兩人的人際互動。因此，研究者便從試著從個人、團隊(人際)、組織三個層次參酌相關理論，以及企業界、教育界已有的研究，企圖經由檢閱相關理論以及實證研究而為本研究架構找到理論與實務的支持。

一、個人層次

1.個人特質

知識分享的主體是「人」，從心理學特質學派(Trait Theory)的論點可知，組織成員若是有穩定的性格特質，如令人信賴以及善於社交等，其會影響組織成員在組織中的態度與其行為反應，即不同的人格特質左右了組織成員在行為上的差異。

Davenport & Prusak(1998)指出個人的利他主義(altruism)性格，將對個人所擁有的知識具有高度熱情，且樂於與人分享，甚至到了中年晚期通常會經歷一段「傳承時期」，認為人們在這段時期中會覺得傳承一生所學給下一代對他們來說變得極具意義與重要。王文彥(2002) 、楊棍智(2002)、劉清華(2002)的研究已證實了個人利他特質與知識分享的關係。

Spence & Helmreich(1983)指出個人的同理心與競爭性格均會與其分享知識的意願有關，當個人競爭性特質愈強時，愈不願意與他人分享知識；而個

人同理心愈強時，則其知識分享意願愈高。夏侯欣鵬(2000)對銀行主管進行研究，在個人競爭特質、同理心和知識分享意願的相關並未成立。王文彥(2002)的研究證實了同理心與知識分享的關係。

Hoffman(1975)提到所謂同理心是指設身處地地感受他人當下情緒的一種反應，即感同身受的心理狀態。同理心能促進助人行為(Archer，et al.1981；Coke & Batson & McDavis，1978；Ornum，et al.，1981)；Underwood & Moore(1982)以後設分析法分析了歷年來有關觀點取替與利他主義(altruism)關係的研究，發現：1.知覺的、社會的與道德觀點取替和利他主義有可信的關係存在；2.同理心與利他主義的係隨年齡增加而增加，在成人階段，同理心與利他主義具有可信的關係。因此，當知識擁有者同理心愈強烈時， 可以推知當知識擁有者的同理心愈強時，則會感受到他人因對事物的不瞭解而產生的負面情緒，產生「人同此心、心同此理」的情緒感受，故會希望可以幫助對方除去此負面情緒，因而做出利他行為，故分享的意願愈強。

本研究從知識擁有者角度界定的知識分享可視為一種利他行為。綜上所述，個人同理心特質與知識分享應有正相關。

2.個人工作動機

王文彥(2002)指出個體內在的自我成長動機會促使個體產生知識分享行為。根據 Tampoe(1993)的研究發現，知識工作者將個人需求依重要優先順序如下：(1)個人的成長；(2)作業自主性；(3)任務之成就；(4)金錢財富，再依 Maslow(1968)的需求層次理論，顯然知識工作者重視知的需求、成長需求、自我實現需求，形成維持工作驅力的內在動機(intrinsic motivation)。

若是因重視工作所得到的報酬、回饋，無論是屬經濟上的，例如金錢，或是社會的聲譽而維持工作的驅力，則屬工作的外在動機(extrinsic

motivation)。無論屬外在或內在工作動機的知識工作者，其知識分享的意願，會受到分享行為的後效影響，知識分享的結果若能滿足當事人的需求，例如由他人交易的知識而成長或專業聲譽、地位的提昇等，則應有助於知識分享。然若知識分享未能滿足個人所希冀的需求(無論是成長需求或外在需求)，則不利於知識分享。

歸納上述，在個人層面，影響知識擁有者知識分享的關鍵正向因素有利他、同理心特質等，負向因素有競爭性等。而工作的內外在動機對知識分享的影響則尚受人際互惠、組織其他因素的影響而定，且因相關研究數量不多，仍有待將來研究的進一步探討。

二、人際層次

1.成員地位落差

Hollingshead 研究指出團隊成員中若有地位高低的差異，將會對資訊分享與決策品質產生負面的影響(何宜蓁，2001，頁 25)。換言之，成員之間地位平等比較願意貢獻出個人的資訊與意見，進而有益團隊導向正確決策，獲得較高的績效。較低地位成員即使擁有重要資訊，但因其意見鮮少被提及或討論，導致他們不願意分享他們的知識及想法。

2.信任

從社會交換理論的角度來看知識分享，Blau(1964)及 Emerson(1962)認為建立信任是社會交換程序中的一個關鍵因素，社會交換理論假設交換的程序隨著時間的發展雙方會互相以承諾的方式表示出他們在此一交換關係的可信賴性。

Senge(1997)指出為了達到知識的分享，人們必須能夠互相信任； Kim & Mauborgne(1998)認為信任能夠導致知識分享與自願合作，一旦人們產生無條件信任時，會自願地分享知識與資訊。

Davenport & Prusak(1998)亦提及在提昇知識市場運作過程中，最重要的是「信任」，人們在組織中交換或分享知識，全要看知識買方值不值得信賴。組織成員必須建立互信的根基才有知識分享的可能。

Nelson & Cooprider(1996)對資訊部門與其他部門的知識分享做研究，指出信任是知識分享的一個重要影響因素。Janz，et al.(1997)研究指出：互賴度愈高的團隊知識分享效果愈好。

夏侯欣鵬(2000)從彭懷真(1989)的「信任格局」與陳介玄、高承恕(1991)提出「人際的信任」是由親而信的觀點而推衍出親近是信任的主因。換言之，人與人之間交往情感的親密度是信任的重要基石。

綜上所述，在人際團體層次，信任感導致交換、分享關係的穩固，而中國人的由「親」而「信」的信任格局，又使得研究者推論人際感情的親近容易導致信任，而信任關係又是知識分享的基礎。

王宜敏(2001)針對資訊人員做調查研究結果證實「信任」對於「知識分享」有直接而正向的影響力。林億明(2002) 、楊棍智(2002)的研究亦發現兩者之正相關。

3.人際情感

知識分享涉及至少兩人的互動，因此，互動團體(可能是兩人，或更多)的交往型態必然與分享、互動品質有關。

Jehn，Shah & Pradhan(1997)認為團隊中成員間的關係與其任務績效有正向的關係。他們將團隊分為友誼團隊(Friendship Groups)與相識團隊(Acquaintance Groups)，用以區別不同人際關係等級的兩種團隊，並認為友誼團隊會產生較深厚的團隊承諾與合作，因而對於資訊的分享、團隊士氣建立、規劃與執行...等方面，所形成的任務績效，都有較傑出的表現。換句話說，人們比較願意在情感較深厚的友誼團體中分享個人的知識與看法。此證實了在一個情感較為緊密的內團體中，人們的知識分享意願是較高的。

林宜旻(2002)的研究證實了，人際間的情感成份對彼此間的知識分享有顯著的預測力。

綜上所述，情感親密、熟悉、互信的人際特性將有利於彼此間的知識分享，然而成員位階的差異與組織知識分享的負相關(劉清華，2002)。

三、組織層次

1.組織文化

許多文獻、研究與實務觀察指出組織文化是影響知識管理或知識分享成效的重要因素(吳有順，2000；李應宗，2002；曹立立，2002；劉清華，2002)：

(1)有不少研究結果指出組織文化中的公平(王文彥，2002；徐楊順，2002；劉清華，2002；)、信任(何素華，2002；吳偉立，2002；徐其力，2002；徐楊順，2002；郭啟仁，2002；黃銘廷，2002；劉清華，2002)，有助於知識分享與創造。

Philipp & Raymond(2001)指出若團體間愈以情感認同為信任基礎，則其知識分享的內在動機會愈高、分享的內隱知識也會較多。

(2)從強調自我中心與內部競爭的文化轉型為重視他人想法與感受及內部團隊合作的文化：若將過去強調經濟的價值，以自利與競爭心態取勝的組織文化轉型為強調社會的價值，重視人性關懷、情感的交流、利他與環境共生的價值觀。在此種組織文化中，成員將彼此分享知識與提供專業上的支持。

Krogh(1998)亦指出關懷(Care)為影響組織分享與創造之重要正向因素。

(3)創新的組織文化有利於成員知識分享(李應宗，2002；潘松彬，2002)。

2.組織其他因素：

(1)領導：高階領導人以身作則，勤於學習新知，開放，容許組織成員嘗試

錯誤，樂於分享新觀念與個人經驗與心得，作為組織員工分享知識的表率(Stauffer，1999；陳龍彬，2000)。

(2)獎勵員工分享的制度，透過獎金或非財務的肯定，例如：頒獎典禮、塑造知識分享的楷模或獎勵旅遊等方式(Master，1999)；楊國安(1999)指出員工不願分享的主因常起源於獎勵制度的設計不良，不當的制度會使員工於分享知識的過程中反而損害了自己的權益(吳有順，2000)。

(3)重視知識分享機制，定期會議、專案研討(劉權瑩，1999)。

(4)提供合理的彈性時間與合適的互動空間：在學校組織中，尤其是國民中學裡，「時間」是一項相當重要的因素，學校對時間安排的彈性應對同事之間是否有時間、空檔去從事知識分享有所影響。根據研究者的實務經驗與曾經訪問 Power 教師(2001/12/19，新竹實驗中學，李老師)所獲得的訊息，國民中學教師在學校的工作量繁重，常各忙各的，找不到時間、空間可以好好說說話。

(5)資訊科技設備：Hendriks(1999)則認為資訊通訊科技對知識分享動機有直接(視為保健因子)與間接(透過影響激勵因子)的影響。資訊科技設備只是一項保健因素，即沒有資訊技術與設備將會阻礙知識的分享，但有了它並不一定就會促進知識分享。組織內知識分享的文化、組織對於錯誤的容忍、人際間的信任、個人分享的意願等，可能才是更重要的因素。

以上論述綜合了學者提出的相關理論與實證研究，彙整了影響知識分享意願與行為在個人、人際、組織三層次的相關因素，茲列如表 2.1.1。

表 2.1.2　影響知識分享的相關變項彙整

層次	影響學校教師知識分享的可能變項
個人	利他主義、同理心、競爭性、互利、聲譽讚賞
人際	信任、情感、人際交往、位階落差
組織	創新與關懷文化、領導、獎勵制度、分享機制、時間空間、資訊設備

肆、知識分享的意願與行為

一、來自理性行動理論的思惟

Bechtel 公司在啟用「資源網」(Clearinghouse)系統時，發生的情況便是員工興趣缺缺，拋出的資料數目微不足道，建置資料庫系統所費不貲，卻未引起大家的迴響與參與，無論是員工輸入或擷取資訊的次數都廖廖可數(Nancy，李淑華譯，2001)。而雪芙龍公司(Chevron)的「全集團最佳實務資料庫」(Corporate-Wide Data Base for Best Practices)在內部的反應也是平平，這些挫敗迫使企業組織不得不去思考影響「知識分享」的關鍵並打破「建立資料庫，員工將自動報到」(Nancy，李淑華譯，2001)的迷思。於是多樣化的誘因獎勵制度以及將員工知識分享的程度列為績效評估的項目(Ernst & Young)成為許多公司力挽狂瀾的積極作法。Nancy 指出誘因制度達到了某種程度的效果，但卻仍無法解決根本的問題。

在目標導向的管理思惟中，管理者亟於以制度結構面的條件去誘發成員們的知識分享行為，卻未去思考其「意願」的高低。

現有對知識分享的研究，都是針對影響知識分享意願，或者是行為的因素做分別探討，然而，大家最終關心的畢竟是知識分享行為在組織中的活絡。

吳有順(2000)研究發現影響知識分享行為的因素有知識分享意願與個人限制，如專業能力、電腦能力與時間壓力等，其中以「**分享意願**」最為重要。

根據理性行動理論(Theory of Reasoned Action，TRA)認為最能預測行為之因子是人們的行為意圖，而此等意圖又受他們對這些行為的態度及他們的主觀規範所影響。(Ajzen & Fishbein，1980；李茂興，余伯泉譯，1995，頁 366)。因此，影響知識分享行為的關鍵因素在於行為的意圖，即「意願」。基於上述理由，本研究同時測量教師的「知識分享意願」與「知識分享行為」，並探討兩者間的關係。前者係指個人對知識分享行為所展現出的意圖、傾向；後者則是個人所實際展現出的知識分享行動。

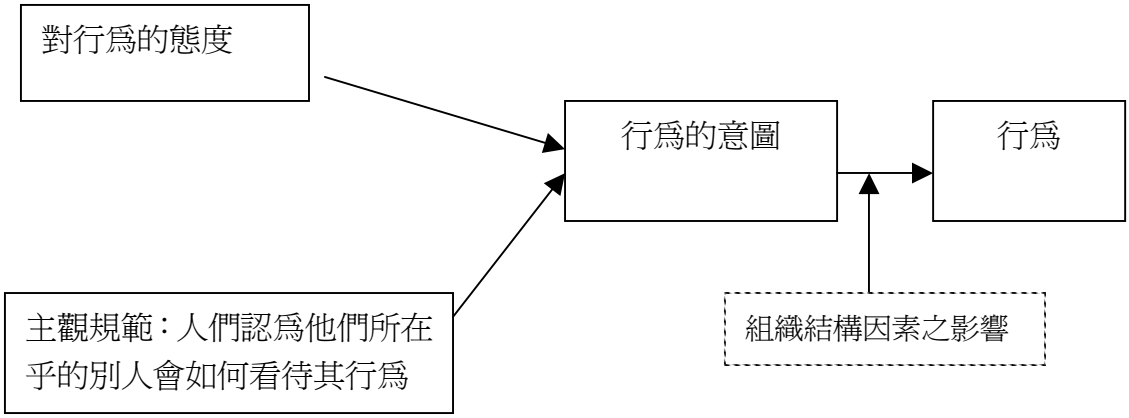

圖 2.1.6　　理性行動理論模式修改圖一

因此，本研究推論知識分享意願與知識分享行為呈顯著正相關。

二、影響知識分享意願與行為的中介變項

Madden et al.(1992)指出，在環境或資源取得的限制下，行為者可能無法完全依照個人意願自主地進行決策(蔣佩真，2002，頁 12)。其中尚有許多組織結構面或其他相關因素的干擾。知識分享意願到實際產生知識分享行為也受到中介因素的影響。

從 Hendicks 將組織相關設備條件是影響知識分享的保健因子的觀點來延伸論述。倘若，組織提供很好的資訊科技設備、誘因、獎勵制度、時空環

境等，若組織成員沒有分享的動機及意圖，那麼有了它並不一定就會促進知識分享，而沒有了它可能阻礙有意願的個人實踐知識分享行為，Eriksson & Dickson(2000)也提出類似看法(王宜敏，2001，頁 9)。

因此，本研究推論對知識分享意願高者，若其所在學校資訊設備充足，或個人資訊能力較佳者，其實際展現的知識分享行為應較多。

再者，研究者從個人實務經驗與和以前同事的對話中強烈感受到國民中學教師的「時間壓力」常是導致他們心有餘而力不足的主因，例如他們會說”找不到時(空)間可以與同事說說話”。因此，若學校單位有慮及此因，而對課程時間安排保持彈性，那麼知識分享意願高的教師可能因時間空間因素阻礙而造成知識行為難以實踐的可能便降低了，本研究一併探討時空因素與知識分享意願對知識分享行為有交互作用影響效果。

劉權瑩(1999)指出組織若重視知識分享機制的建立，例如，定期會議、專案研討等，對知識分享的落實應有其實際功效。因此，若學校提供機會(例如，討論會、定期發表會)使得教師得以就教學上的體會與內在知識加以分享，將有助於學校學習風氣的帶動與知性分享行為的經營，因此，學校是否在校內舉辦討論會對於原本知識分享意願高者，無疑提供了一個實踐的機會。

本研究探索影響學校教師知識分享的組織因素，將組織資訊科技設備的充足程度與個人使用資訊科技的能力、學校時間安排的彈性與空間安排納入做為影響知識分享意願與知識分享行為之間可能的調節變項。期能完整地解釋知識分享行為發生的影響歷程。而組織層面的文化影響，留待下一節做詳細論述。

伍、小結

本節就知識、知識分享、教師專業知識、學校中的知識分享的概念從文獻整理與分析中界定本研究相關概念的意涵，再者，經由相關理論與實證研

究中，歸納影響知識分享意願與行為的因素。並從理性行動理論的角度去論述與探究知識分享意願與行為之關係。

從本節的文獻探討，可以發現個人知識分享意願對所展現出的知識分享行為有重要影響，而知識分享意願與行為間尚存在某些因素的可能調節影響。經由本節討論，本研究假設知識分享意願、行為及其調節因素的關係如下：

1.教師對學校同事的「知識分享意願」愈高，則其所展現出的「知識分享行為」愈多。

2.教師具有高知識分享意願時，「學校組織的 IT 設備」愈充足，教師的知識分享行為愈多。

3.教師具有高知識分享意願時，「個人 IT 能力」愈佳，教師的知識分享行為愈多。

4.教師具有高知識分享意願時，「學校時間安排」彈性愈佳，教師的知識分享行為愈多。

5.教師具有高知識分享意願時，「學校空間安排」彈性愈佳，教師的知識分享行為愈多。

6.教師具有高知識分享意願時，「學校討論會」愈有安排，教師的知識分享行為愈多。

第二節 人情、關係與知識分享

壹、華人心理特性

在本土企業組織的運作中，人際關係是很重要的一環，往往透過人情的作用，人脈與關係才得以建立。因為屬於華人的某些心理特性，深深影響著組織內部與組織成員的行為模式，因此，在探討組織間的互動關係與組織內的組織行為的同時，就應該考量本土的心理特性，以下先簡單地就東西方文化差異做介紹，再對華人文化下的關係取向、人情主義等特色做說明。

一、 文化差異

東方之所以別於西方，並不止於膚色、髮色等一些外在條件，更基本的差異是一些深藏於文化脈絡下的社會結構與思考方式，如美國是個體取向---以個人的實現自我為最高行為準則，華人則是集體取向---以實現團體的成就為最高榮譽(何友暉、陳淑娟、趙志裕，1986)。

學者們普遍認為華人在人際行為上具有「集體主義」的特性與傾向(Hofstede，1980；Triandis ，Bontempo，Villareal，Asai， & Lucca，1988；Triandis，McCuster & Hui，1990)，然而集體主義涉及文化、社會及個人等多層次的特性。Triandis(1988)曾經調查世界各國的心理學家與人類學家對集體主義與個人主義的看法。結果顯示，在個人層次上，集體主義的信念與行為主要表現在七方面：

(一)考慮自己的決定或行為對他人的影響；

(二)與他人分享物質資源；

(三)與他人分享非物質資源；

(四)容易受他人影響；

(五)注重他人對自己的評價以及面子工夫；

(六)與他人分享結果；

(七)涉入他人生活。

Triandis(1988)進而指出集體主義文化與個人主義文化最主要的差別在於集體主義文化中，人們較重視內團體的需求、目標與有利於內團體的價值；在個人主義文化中，人們則較重視自己的需求、目標以及有利於自己的價值。集體主義強調的是：個人在界定自己，處理與他人交往及對待自己是一個成員的集體時，不完全以個己的目標、喜好作為唯一的行為準則，而傾向於考慮並接受內團體的目標與意見(楊中芳，1993)。一般而言，集體主義的社會文化重視的是遵守規範、服從、家庭與安全等價值(Triandis et al.，1990)，人們的行為多受到內團體或規範的影響。

二、 關係主義

華人有不同於西方世界「團體格局」的「差序格局」，前者指的是每個人都屬於某些團體，後者指的是每個人以己為中心，構成一個有伸縮性的社會網絡(費孝通，1947)，差序指的是人和人往來所構成網絡中，親疏、上下、遠近、貴賤等有差等的次序。每一個體在相當程度上其實是依其在關係網絡中的角色特性來與其他個體進行人際互動。梁漱溟(引自金耀基，1992)在比較華人社會系統和其他社會系統後清楚地歸結出華人社會既非個人本位，亦非社會本位，而是「關係本位」。在一個關係本位的社會系統中，強調的重心主要便是落在特殊個體之間的關係上了。華人的「關係取向」並非表示個體的自我完全沒於種種關係中，個體仍是積極主動的主體，除了血緣關係可能限制較大外，個體享有相當程度的自由能為自己和他人型塑角色或彼此的關係，同時個體還能夠型塑內團體的界線，對以「己」為中心的網絡進行收縮(陳舜文，1994)。

關係取向的觀點指出華人在社會互動時極為重視與互動對象所形成具體、特殊的關係，而視關係對象而行事可說是華人社會至今仍十分顯著

也相當受重視的特性。「華人社會」泛指受到傳統儒家文化影響的社會，此處所謂的特性，並不是指關係取向等現象不會出現在西方文化的社會中，而是此種現象在華人社會中顯得更為明顯且重要(陳舜文，1994)。

三、　人情主義

用黃光國(1988)＜人情與面子＞的理論模型來看，個人以「人情法則」和其關係網內的親戚、朋友交往，當他所認識的其他人在生活中遭到困難時，他必須能夠同理他人，並盡可能幫助對方。而倘若接受了他人的好處，一定得牢記在心，時思回報。華人因為人情主義的價值觀，於是在做決策時往往必須考量人際關係的重要性，受人情影響。在傳統中國社會中，真正發生作用的因素往往是「你認識誰」，而不是「你知道些什麼」，認識關鍵性人物並得到他們的信任會使個人得到較佳的資源分配。關係決定人情運作的法則，就這一點而言，中國人對關係的主客觀認定常是決定人情(資源)如何運作的關鍵。人情主義與關係主義實是密不可分。

由於華人的這些人情、關係主義等特色的影響，使西方的理論不一定適用於本土，儘管現代西風東漸，然而屬於華人的固有特質仍然深深影響著華人組織裡的組織行為。

因此，本研究擬採取本土文化的觀點，探討「人情」與「知識分享」的關係。

貳、人情的意涵

中國人素以講究人情聞名，人們常會運用人情與別人建立關係並與別人交往。人情是中國社會常被提及的一個名詞，我們常聽人說：「他欠我一個人情！」、「人情債難償！」、「中國人最有人情味兒了！」，「他是靠人情關說的…」。

金耀基(1980)認為人情紮根於儒家思想中，傳統儒家思想視「人」主要是處在各種社會關係中，因此十分強調倫理的遵循與人情的表達在社會生活中的重要性，認為只有這樣才能建立和諧的社會秩序(張志學，楊中芳，2001)。人情是一個具有社會規範作用的文化概念，普遍存於中國社會裡每個人的意識層裡，並對社會關係具有約束力(金耀基，1980)。中國人常自認為是重人情的民族，也許這是一個太普遍的現象，反而很少有人對「人情」做系統化的討論。究竟何為人情？

胡先縉(引自張志學、楊中芳，2001，頁 226)是最先針對人情這一概念進行實徵研究的學者，其將人情定義為「一種存在於人與人之間較弱的情感，這些人之間的關係是基於相互回報和友好交換的」，從她的定義是將人情視為在一般沒有什麼既定倫理關係的人之間交往時彼此交換的情感。此種情感交換是遵循比較嚴格「報」的法則，即對別人給予的人情必須很快地得到至少等量的報。胡氏利用訪問得如下 13 種有關人情的定義：

(1)報答別人的好意

(2) 在於具有輕度友誼關係的人之間的感情

(3) 給予別人的好處

(4) 為了報答別人給予自己的好處或者為了獲得別人的好處而送給別人禮品或請人吃飯

(5) 面子

(6) 建立友誼的手段

(7) 發動友誼的手段

(8) 聯結兩個處於某種既定關係的人的情感

(9) 使別人感到被妥善對待的特性

(10)向別人表達溫暖和善意的行為

(11)理解人的情緒以及各種場合中的規則

(12)符合文化要求的合適行為

(13)懂得生活的規則

從胡先縉調查的結果，張志學、楊中芳(2001)歸納出三個主要的人情概念：

一、 人情是指在人際交往場合中所表現的對他人的情感或回報他人給予自己情感的行為，且對與自己有不同關係的人所給予的人情有所不同。此人情可以意指給與自己有社會既定關係的人，也可以指給一般沒有這種關係的人之情感(第 2，6，7，8 項)；

二、 人情是指用以表達這種情感時，所給予對方的好處。其將人情物化為一種可以給予他人的資源(第 3，5，9，10 項)；

三、 人情也是在中國社會中與人交往的一般規矩、規範，通稱為人情法則(第 1，4，11，12，13 項)。

研究者以為在張志學、楊中芳的分析中，第一二項係將人情物化為一種可茲運用的物質，是一種資源、情感的表達，或是饋贈品，然而針對不同關係的不同人情運作則未有定論；第三項則是將人情視為一種規範，亦可說是「人情規範」。

金耀基(1980)、黃光國(1988)對人情涵義的詮釋頗為相似，其提出人情的三種意涵：

一、人之情欲：禮運：「何謂人情？喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲，七者非學而能。」所以，人情是人應有的感情，是做人的基本需求，用心理學的術語來說，一個通曉人情的人就是具有「同理心」(empathy)的人。若一個人能瞭解他人在不同情境中的情緒反應，進而同理對方，喜其所喜，哀其所哀，這個人便是通情達理的人；相反地，如果對別人的喜、怒、哀、樂無動於衷，便是個「不通人情」的人，這樣「無人情」、「不近人情」會招

人批評。

二、饋贈品：就是把人情當作一種可以互相交換的饋贈品，平常所說的「做個人情」、「賣個人情」、「欠了一個人情」等等，是人與人之間進行社會交易時所用的資源(resource)。別人有急難時，我給予實際的幫忙，便是一種「做人情」，對方接受了我的幫忙，便欠了我「人情」。此處的「人情」指的是一種可用來交換的「資源」。金耀基(1980)在其論述中討論人情在交換中是很難計算的，因而不容易等量償還清楚，故人們常不肯輕易接受別人給予的人情。然而，拒絕別人給予的人情是不合中國人交往的規範的，可能會令兩人交往中斷。因此，人們只好先接受別人提供的人情，然後還給別人更多的人情。

黃光國(1988)採用 Foa & Foa(1976)在其「社會交易的資源理論(Resource Theory of Social Exchange)中以「具體性」(concretness)和「特殊性」(particularism)兩個向度來描述人們經常用來作社會交易之資源之性質來描述「人情」的性質，並繪出人情在其架構中的位置，應與 Foa & Foa 所指稱的「愛情」約略相當，從圖 2.2.1 可看出在各種資源中，人情的特殊性最高。即個人只和關係網內的某些特定對象進行特殊的「人情交易」，而人情的具體性則居中，即作為社會交易資源的「人情」，不僅可能包含具體的金錢、財貨、或服務，且還包含有抽象的情感在內。在組織中的知識分享，涉及訊息的交換，若涉及較深層的分享層次，例如設身處地地與對方一起解決專業上的問題，在中國人的社會裡，其實便可能是一種給(做)人情的舉動，所以行為的產生會受到對象特殊性的影響。

三、「人情」是中國人社會中人與人該如何相處的社會規範：平常所說的「不通人情」、「通情達理」、「人情練達」，即是指是否合於人情規範而說的。黃光國(1988)進一步將此規範分為兩種：一種是指在平時與關係網的人就應該互相往來、互相問候、互相饋贈，以保持良好的人際關係；另一種是指在關

係網內的某一個人遭遇困難或不幸的時候，應該有「不忍人之心」，同情他、體諒他、幫助他，所謂「己所不欲，勿施於人；己之所欲，亦施於人」是也。而受了人情的人，也要時思回報，心存感恩，正所謂「受人點滴之恩，必當湧泉以報」。其重點在一個「報」字，人情的交換與交流是遵循較嚴格的一來一往規則。此即所謂「人情法則」。

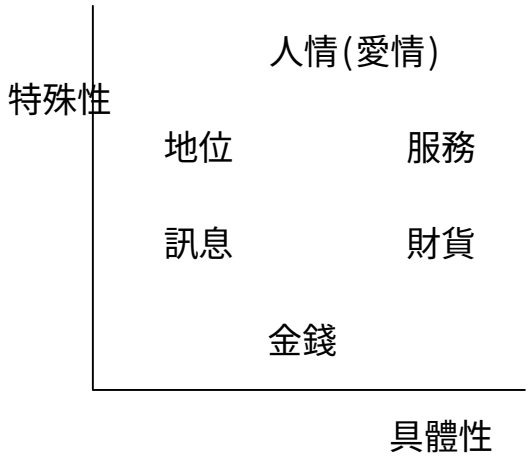

圖 2.2.1　人情及其他社會交易資源在特殊性及具體性兩向度之位置

資料來源：人情與面子：中國人的權力遊戲，載於黃光國主編，中國人的權力遊戲(頁 7-55)，黃光國，1988，台北：巨流。

葉光輝(1983)以「人情」做為研究變項，普遍針對各年齡層、各行各業做調查，以瞭解人情的內涵，並編製個人「人情取向量表」，以測量個人重視「人情」的程度。其中調查所得的人情事件項目分為五類：

(一) 因為血緣或世襲既定的關係而產生的人情事件：在中國文化居於主流地位的儒家思想，屬於一種應有人倫規範，即在與自己有血緣或親屬關係的親人互動時應有的家庭倫常規範，事件的內容大多屬於父慈、子孝、兄友、弟恭等。

(二) 由施(give)、受(receive)與報(repay)的規範而產生的人情事件：奠基在報恩或回報的基本概念上，許多社會科學家認為「報」的觀念在世界各文化中均具有普遍性，且是任何文化道德律中的主要元素(Gouldner, 1960)，然而楊聯陞(葉光輝, 1983)指出「報」是中國社會關係的基礎。金耀基(1980)更指出「報」的觀念包含

在「恕」的觀念中，「人情」根本就是恕道思想通俗化後的流行觀念。

(三) 由深厚感情基礎而產生的人情事件：對象主要是好朋友、同學、同事，事件內容大多是不好意思拒絕對方請託而做了某些自己不太願意去做的事。這類人情現象非來自世襲的責任感，也非出自報恩的義務感，而純粹是因為交往的雙方有著親密的感情關係，為了維持關係的和諧，而產生的人情事件，因為非出於自願，故可看成是一種人情束縛。中國文化中的「義」字最能代表這種人情現象。

(四) 經由面子而產生的人情事件：面子與人情是兩個不同的概念但卻有重疊的地方，我們常聽人說「賣個面子吧!」或「我是看在某某人的面子上才幫你的忙的」，這等同於「賣個人情給我吧!」或「我是看在某某人的面子而給你人情！」Bond & Lee(1981)所做的實驗討論的便是在人際互動關係中人們常會為了保留對方的面子而給予對方一些恩惠，亦即給予對方人情。所謂「面子」，是指個人在社會上有所成就而獲得的社會地位(Hu，1944)，面子功夫便是一種「印象整飾」(impression management)，是為了讓關係網中的人對自己有好印象，而故意做給別人看的行為(Schlenker，1980；Schneider，1969，1981；Tedeschi & Riess，1988；黃光國，1988)。因此，研究者認為此處的面子，亦有一種可能便是個體為了維持自己的面子，即給人好印象，而給予對方一些幫忙、施恩。

(五)經由運用關係與權術而產生的人情事件：主要敘述攀附、利用各式各樣的關係途徑達到個人想要的目的，這過程便是一種人情運作。喬健(1982)曾對「關係」作詳細說明，認為個人之所以汲汲於“認“關

係、“拉“關係、“套“關係，主要目的是希望這樣的過程能使對方給他一些方便，即是賣他人情、給他人情。

其根據所蒐集到的人情事件，參酌態度量表的編製方式，最後編成「人情問卷」，以 383 位大學生為對象，施測後因素分析而得五個因素：第一個因素涉及推己及人、公私分明及重視人情世故的道德規範，命名為「忠恕取向」；第二個因素涉及礙於情面不好意思拒絕等傾向，命名為「不能自我肯定」；第三個因素涉及利用人情關係或運用權術以達個人目的等內容，命名為「關係取向」；第四個因素涉及不顧情面的直率反應，命名為「直率傾向」；第五個因素涉及不講人情、和別人關係劃分得清清楚楚等，命名為「個人取向」。葉氏認為第一個因素「忠恕取向」最能稱做一般人所謂人情取向，故葉光輝(1983)遂以「忠恕取向」代表人情取向。

詹志禹(1986)對人情理論分析後，從多向度的觀點出發重新對葉光輝(民72)的人情量表加以增刪修訂，而重新萃取出三個因素，第一個因素涉及推己及人、及重視人情世故的道德規範， 命名為「忠恕取向」；第二個因素涉及礙於情面不好意思拒絕等傾向，命名為「人情束縛」；第三個因素涉及利用人情關係或運用權術以達個人目的等內容，命名為「關係取向」。

余伯泉、黃光國(1991)、余伯泉(1993)論及在中國組織內的人情關係之運作可分為工具性人情與情感性人情，前者所指的工具性人情，即是組織內的某些人將人情視為一種工具，為了達成個人目標，透過拉關係的方法而將關係網外的其他人納入自己的關係網內，而進行不利組織目標的交易；後者即是組織內的某些人將維持人與人間的情感視為一種目的，彼此間維持和諧的人際關係。

綜上所述，學者們對人情的定義內涵頗為多元，將其歸納整理如表 2.2.1。

從表 2.2.1 的歸納整理大致可瞭解：人情概念是一個多元的複合概念。

歸結以上所述，本研究將人情定義為：「人情是與人際情感有關的歷程，以多元的方式呈現。可以是一種人與人間的同理關懷與幫忙協助；亦可能是一種與朋友之間互動所依循的法則規範，易受人情束縛而陷入人情困境；可能是一種人與人之間可用來互相饋贈與運用的資源，以給人情而拉關係等。」人與人之間的人際情感可能經由同理關懷與幫忙協助的歷程來展現，而彼此存在一定程度的人際情感後，雙方互動便易受人情規範的束縛，更有甚者雙方的人際情感可能被當成一種可操作的資源。此皆為本研究所指稱人情之意涵。

在中國人的社會裡，適度的人情交換係屬常態，但若過於浮濫，則流於濫用人情、套交情，而易於影響資源分配決策時的客觀與公平正義。因此，人情在中國人的社會同時有其正向與負向的意涵，正確適度地運用，將使人與人間充滿溫情，但若過度運用甚至蓄意操弄，則容易使人與人之間循私、失去處世原則。

表 2.2.1　人情的意涵彙整(研究者整理)

人情的意向	內涵	學者
規範意	一種人與人之間交往的法則，例如：受人點滴之恩、必當湧泉以報、禮尚往來、對關係網內之朋友見義勇為，拔刀相助等。	金耀基(1980)、張志學，楊中芳(2001)、黃光國(1988)
資源意	可以互相交換的饋贈品，是人與人之間進行社會交易時的資源，例如：做人情、欠人情、還人情。可能成為經營「關係」的工具，亦可能受「關係」影響人情資源交換的品質與頻率。	張志學、楊中芳(2001) 、黃光國(1988)
情感意	人與人間情感展現的方式，例如：同理心、忠恕情懷。人際情感表現的特質強弱因人而異，亦因個人所在的社會文化形塑而異。	胡先縉(1949，引自張志學、楊中芳，2001)、金耀基(1980)、葉光輝(1983)、詹志禹(1986) 、余伯泉，黃光國(1991)、余伯泉(1993)
關係意	將人情視為一種建立關係的權術或工具，為達個人目標，透過拉關係，給好處以做人情，而將關係網外的重要他人納入自己的關係網內。	喬健(1982)、余伯泉，黃光國(1991)、余伯泉(1993) 、詹志禹(1986)

參、人情特質與知識分享

一、個人人情特質

中國人往往運用「人情與面子」來改變他和別人間的「關係」，故它們受到許多人文及社會行為科學家的重視。因此，可以確認在中國文化影響的社會裡，個人重視人情的價值觀，是一個影響個人社會行為的重要性格變項。我們的確可在生活週遭發現有些人較為重視人情、會做人情、通情達理、人情練達，也看到許多人被批評為不通人情、不懂人情事故、無人情、不近人情、過度人情化，每個人對人情的重視程度似乎有顯著的個別差異，此即本研究所意指的「個人人情特質」。而本研究教師個人人情特質的強度係指：「教師在人際互動中重視人際情感、人情法則與關係運用的程度」。

一個適度重視人情規範或擁有適度人情特質的人所得到評價將是正向的，例如：通情達理、人情練達；但若過度將人情視為工具而影響對事理客觀的權衡，則容易被評論為濫用人情、循私情；然而一位完全不重視人情的人被評為不懂世事、人情淡薄等。人情法則的運作常見於學校，因此，對於身處人情主義、關係主義社會文化中的臺灣地區教師而言，個人「人情」特質對其社會行為(知識分享)的影響值得探索。

本研究對人情特質的測量係採詹志禹(1986)所編訂的人情取向量表。其中涵蓋三個分量表，分別是忠恕取向、人情束縛、關係取向。

(一)忠恕取向：主要涉及重視人情、推己及人、通情達理的傳統取向。

(二)人情束縛：主要涉及易受人情束縛，礙於人情不好意思拒絕他人的傾向。

(三)關係取向：主要涉及利用人情、運用關係以達個人目的的工具取向。

二、人情特質與知識分享

在詹志禹(1986)的研究結果指出人情取向特質中的忠恕取向、人情束縛與同理心有正相關，關係取向特質則與同理心特質無顯著相關，詹志禹(1986)

也指出同理心愈強的人，愈傾向他人導向，愈重視他人期許，愈容易意志薄弱，因而較易受人情束縛，也應該比較重視印象整飾(impression management)的面子工夫。

在專業上的分享與助人除了出於同理心而產生的助人行為(知識分享)，尚有奠定個人專業形象及做面子的功用。因此，個人的人情特質中，愈具忠恕取向者，其同理心愈高，則利他、助人行為愈多，本研究的知識分享可視為一種利他行為，且同理心與知識分享的正相關已獲許多研究之支持，而在專業上的分享與助人除了出於同理心而產生的助人行為(知識分享)，尚有奠定個人專業形象及做面子的功用，因而人情束縛特質應與知識分享有正相關。而關係特質與知識分享並無相關實證資料的佐證，而研究者以為關係特質高者，其是一個比較會想去做人情、拉關係的人，或是比較重視人情關係的人，因而其可能有的知識分享應會受到所在情境的重要影響，其可能的關係留待後續討論。

肆、分享對象人際情感關係與知識分享

論及知識分享的動態歷程，其涉及至少兩人的互動。因此，互動對象彼此的人際情感、關係類型在華人關係主義文化下，對社會行為的影響值得探討。

華人的關係取向使得個人常視關係對象而行事的風格可說是華人社會至今仍十分顯著的特性。陳舜文(1994)亦指出華人在進行人際互動時，不僅非對所有關係對象採取一致的行為法則或行動模式，且並非簡單地就選擇對內團體有利的行為，而常視與互動對象間的具體關係的不同，而採取不同法則或行動。

若將知識分享視為一種人情，當做為一種資源或規範時，是否受對象不

同關係而有所影響呢？

項退結(1974)、蕭行易(1983)、黃光國(1988)都有一致的看法，認為人情法則是個人對在己身關係網內熟悉或友好的人表示情誼的一種作為，人情法則是講究特殊幫助，具有特殊性的。受到關係不同而會採用不同應對的人情法則。

然而，分享對象之人際情感關係類型會如何影響著知識分享？而關係的類型或判準有哪些呢？以下，先就關係的理論與類型做論述。

一、關係理論與類型

(一)心理定位之半定量模式(嚴奇峰，1992)

嚴奇峰(1992)指出中國人在人際互動的心理基礎上，特別重視權力、人情(關係)與面子三大因素，這些因素導致外顯行為的差異。在人際互動中，是以「二人間」之關係出發，以彼此的關係做為應對的考量，即使面對同樣的事情，但面對不同關係的人時，所表達的方式與內容亦不相同。其提出心理定位之半定量模式圖。如圖 2.2.2。

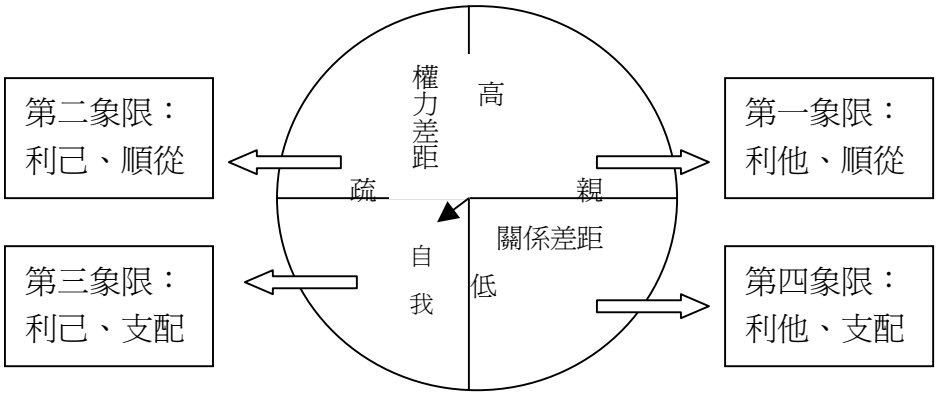

圖 2.2.2 心理定位之半定量模式圖

資料來源：企業內部知識種類及其移轉方式之研究---人際關係類型與行為導向之影響觀點，林月雲(2001)，頁 21，中原大學企業管理研究所未出版碩士論文。

心理定位理論指出四種不同的「關係類型」，中國人傾向對不同的「關係類型」採不同的行為模式，和西方個人主義觀念有很大差別。西方由於「個人主義」與「理性思考」的影響下，主要以個人為考量，不太在意週遭人際關係，此即「非人格化(impersonalization)」。如此一來，雖不盡人情，但受法律保障，彼此相互信賴。而中國人受儒家思想與世俗觀念影響，除了考量人際關係，尚顧慮到權力結構關係。

在圖 2.2.2 中心部分代表個體自身，垂直部分代表主客體間權力差距大小，愈往上表差距愈大，愈往下，則相反；水平橫距位於右邊代表彼此間情感關係是正面的，愈往左表與自己愈疏遠。就該理論來看中國人的社會行為，係指在世俗生活中會根據與對方與自己之間的垂直水平關係類型，先在心理上做一個「關係類型的定位」，再決定持何種態度及採取何種行為反應應對。

自交換的觀點，若對方權力地位愈高，表示其愈具有支配資源的能力，通常我們會認定權力地位高的對方，在交換關係中具有較高的交換價值(valence)；而當對方與自己的關係較正面且親近時，即表示雙方在進行交換時，成功回收的機率(probability)較大。因此，在生活中，若交換的對方是地位高且關係正向且親近時，個人所表現出的行為會較利他且順從，若對方是地位低且關係較為負向而疏遠時，個人所表現出的行為可能較斤斤計較且具壓制性等。其根據兩個軸的四象限，提出四種關係類型可能產生的相對行為型態。

(二)情感性關係、工具性關係、混合性關係(黃光國，1988)

黃光國(1988)指出中國社會中個人可能擁有的三大類人際關係，即情感性關係(expressive ties)、工具性關係(instrumental ties)、混合性關係(mixed ties)。在這三種人際關係皆有工具性成分，其間差別僅在於其「情

感性成分」的多寡而已(黃光國，1999)。情感性成分與工具性成分這兩向度是互相獨立並非互相排斥的。

1.關係分類：情感性關係、工具性關係、混合性關係

圖 2.2.3 中，代表資源分配者之心理歷程方塊裡，以一個長方形代表不同的人際關係。長方形的對角線將之分成兩部份，斜線代表人際關係中的情感性成分，整個空白長方形部分則代表其工具性成份。長方形中的一條實線和一條虛線將該一長方形分隔成三部分，分別代表著中國社會中個人可能擁有的三大類人際關係，即情感性關係(expressive ties)、工具性關係(instrumental ties)、混合性關係(mixed ties)。在這三種人際關係皆有工具性成分，其間差別僅在於其「情感性成分」的多寡而已(黃光國，1999)。情感性成分與工具性成分這兩向度是互相獨立並非互相排斥的。

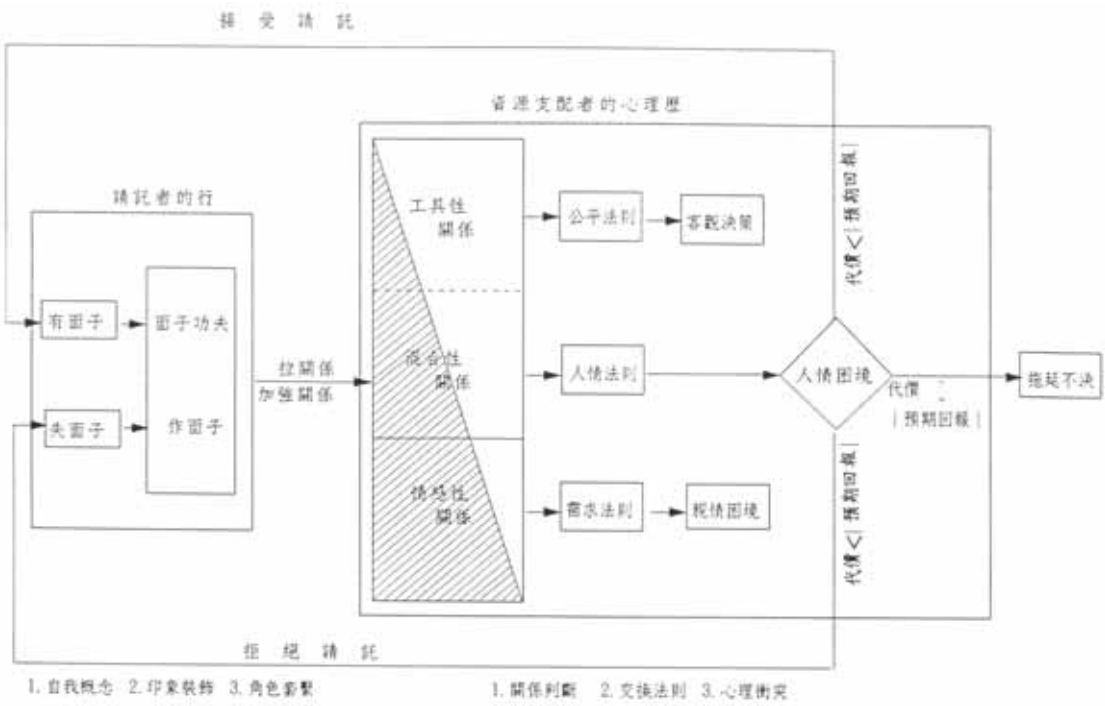

圖 2.2.3　人情與面子的理論模式

資料來源：也談「人情」與「關係」的構念化，黃光國(1999)，頁 221，本土心理學研究，12，215-248。

2.關係與人情法則的運用

人情法則基本上是「報」的規範的衍生物，主要差異在當處於不同人際關係的情況下，期待「報」的方式與期限也有所不同。在情感性成分最高的情感性關係中，依照「需求法則」進行交往，「各盡所能，各取所需」，因此，對回報的預期沒有一定，迫切性也不高。

在情感性成分最低的工具性關係中，雙方依循「公平法則」交往，以客觀標準估計雙方交易的資源，以進行「一手交錢，一手交貨」的立即回報預期的交易，若回報需有所延宕，雙方則傾向約定回報日期。

表 2.2.2　三種人際關係說明

	關係內涵	關係組成	可能對象	社會交易法則
情感性關係	通常是一種長久而穩定的社會關係，此種關係可滿足個人在關愛、溫情、安全感、歸屬感等情感需求	兼具情感性成分與工具性成分，只不過情感性成分居三類關係之冠	家庭、密友、朋儕團體等原級團體(primary groups)	需求法則
工具性關係	與他人建立工具性關係的目的主要是為了要獲得他所希冀的某些物質目標，而以這種關係作為獲得其他目標的一種手段或一種工具，這種關係基本上是短暫而不穩定的	兼具情感性成分與工具性成分，只不過情感性成分是三類關係類型中最低者，工具性的交往關係經過一段時間的互動可能進展成為混合性的關係	店員與顧客、公車司機和乘客、護士與門診病人	以公平法則與他人交往，這是一種普遍性而非個人化的法則
混合性關係	交往雙方彼此認識且有一定程度的情感關係，但其情感關係又不像原級團體那樣深厚到可以隨意表現出真誠的行為	兼具情感性成分與工具性成分，然而情感性成分居中。	親戚、鄰居、師生、同學、同事、同鄉等(Fried，1969；Jacobs，1979)	人情法則，易受「人情」與「面子」影響

資源來源：整理自人情與面子：中國人的權力遊戲，輯於黃光國主編，中國人的權力遊戲(頁 7-55)，黃光國，1988，台北：巨流。

在情感性成分居中的混合性關係中，雙方處於混合性關係網中，交往雙方不僅預期將來他們可能再次進行情感性交往，且還預期其共同關係網中的其他人也會瞭解到他們交往的情形並加以評判。因此，交往雙方平時必須講究「禮尚往來」、「投之以桃、報之以李」，以維繫彼此情感關係。資源擁有者在對方遇困難時常考慮對方可能給的各種可能回報而給予特別的幫助，做

一份人情給對方，將來對方必定俟機回報，於是工具性的作用便產生了；反之，如果資源擁有者不講人情，不願伸出援手，則彼此極可能「反目成仇」。

(三)家庭內關係與家庭外關係：以人際義務角度思考

危芷芬(2001)區分了兩種人際關係，分別為「家庭內關係」與「家庭外關係」，若從人際義務的角度來思考，基於「家人一體」的理念，個人在跟屬於「家庭內關係」的對象進行互動時，主要是考慮對方的需要來決定是否要提供協助，無論彼此的情感是好是壞，個人都有較強的義務感去提供協助，因此情感因素對於是否提供協助的決定較無影響，即在家庭內關係的脈絡下，情感因素並不影響受試者對人際義務感的判斷；然而，在家庭外關係的脈絡下，個人認為是否應提供協助的判斷與情感因素的關聯較為密切，即情感因素則影響著人際義務的強度。危芷芬(2001)在實證研究中發現，行動者對其互動對象提供協助的義務感同時受到「關係脈絡與情感因素」的影響，當互動對象是行動者的家人，則無論雙方感情是否良好，行動者都應提供協助；但當互動對象屬於家人以外的對象時，行動者就應當視雙方感情的程度考量其助人的意願，在家庭外關係脈絡下，雙方的正向情感愈強，則個人提供協助的意願、其義務感也愈強，且當雙方存有「正向情感」時，則較不預期接受幫助者需要給予回報；若彼此之間存有「負向情感」時，接受幫助者可能被預期需要在未來給予回報。

講到情感(人際)義務，楊中芳(1999)認為人際情感的展現通常與一套行為規範聯繫在一起，稱之為情感義務，其認為情感義務是人情的行為表現。在中國人的社會裡，表達情感的途徑楊中芳(1999，頁 148)提出七類：

(1) 緊急救援：當對方有危難，不能見死不救。

(2) 不斤斤計較：不與對方計算得太明確，因而雙方可以藉此情而有進一步的交往。

(3) 參與維繫關係的「禮尚往來」社交活動。

(4) 合作互惠：與對方齊心一起努力去爭取雙方共同的利益。

(5) 互助：相互在對方需要時給予所需的幫助。

(6) 主動關心及助人：主動給予對方之所需物質及精神援助，不求或冀望對方的回報。

(7) 犧牲自我來助人：主動幫助對方，不計較自己的得失，不求或冀望對方的回報。

在七類表達情感的途徑中，救援、互助、合作互惠、主動關心與助人、犧牲自我來助人等皆有助人與分享的成份在，在學校同事的關係中，依其教育工作性質與專業特質，研究者以為彼此間的知識分享即是在助人、給予援助、彼此互助，其亦可視為表達人情的途徑之一，亦可視為是一種做人情(我分享給你，你將來也要分享給我；我幫你，你將來也要幫我)，其是依據關係判斷而展現人際義務的一個重要途徑。

(四)小結

綜合上述，歸納重點如下：

1.不同關係的人會以不同的交往法則互相交往：人際情感與人際義務的表現是有關係特殊性的，情感愈親近者，人際義務(責任感…)愈強。

2.交往法則涉及回報的規範性：對於情感成分愈高者回報預期的程度愈小與回報的質與量也就愈不計較。因對對方回報的不計較，而展現出較多的利他行為。

二、人際情感關係與知識分享

本研究參考黃光國(1988)區分的人際關係類型，而依人際情感成份的多寡與其交往互動型態，而將人際關係類型分為：「情感性」與「工具性」。「情

感性關係」係指在工作場域中，互動的兩人除了維持工作上的關係外，尚因情感交流因素而使得彼此關係經營延伸至生活中，衍生出擬似家人或密友的歸屬感。後者，則是在情感成分光譜的另一端，即彼此關係的情感性成分較少，與該同事間的關係較設限在工作關係上，在工作時也許是契合的工作伙伴，也可能漸發展出投契的情感，然而，其當下情感親密的程度是不高的，因此關係經營並未延伸至工作以外的場域。

又綜合以上論述，可知當人們彼此間情感愈親密者，則展現出的利他行為較多(嚴奇峰，1992)，又基於情感親密度所產生的義務感(危芷芬，2001)，會較依需求法則行事，而付出較不求回報(不表示絕對不預期回報，是相對性的問題)；反之，則展現出的利己行為較多，依公平法則行事，期望一定的回報來維持彼此的工具性關係。在林宜旻(2004)對企業員工知識分享的研究指出「情感成分」是影響知識分享意願的最主要決定因素。

因此，教師們與屬情感性關係的同事間之「知識分享」應該會比對屬於工具性關係之同事間的知識分享來得活躍。

伍、人情特質、人際情感關係與知識分享

西方學者將同理心視為一種個人特質或傾向，而從事個別差異研究時，代表的不只是一個特定情境、特定人物、特定特間所產生的暫時反應，而是一種穩定、持久的特質或傾向。而詹志禹(1986)從事同理心研究中所採用的Mehrabian & Epstein 的情緒同理心問卷所測量到的同理心是一種較廣泛的情緒取代狀態，是一種對虛構人物、真實人物、陌生人，或好朋友，都能喜其所喜、憂其所憂的傾向。換言之，其同理的反應是不分親疏遠近的。

一個比較忠恕取向、受人情束縛的人，是比較具有普遍同理的人，是比較他人取向的人，重視他人期許，而同事們彼此同處在一個關係網中，其共同關係網內的其他人可能根據社會規範標準給予其行為做評判，因此見同事

(即便是普通交情的同事)有難，鼎力相助，符合中國人「忠義」原則，給人樂於助人或專業能力佳的好印象，也符合中國人的「面子」需求。因此，研究者推估擁有較多的「忠恕取向」或「人情束縛」特質者，則當事人對特定對象的知識分享意願與行為受兩人「情感性關係」關鍵決定的影響力應會降低；再者，若是當事人處在一個「情感支持型文化」的學校組織中，在這大環境中，同儕們有人情味、合作、融洽、具安全感、互相信任，同事有困難時，在此氛圍中，大家如同自家人，人己的界線似乎不再那麼明顯，同事們在此互相關心和樂的氛圍中，變成了「自己人」(楊宜音，1995)，伸出援手便成了一種義務行為；再者在如此重視人情味、人際和諧的組織中，成員們彼此容易認定為內團體(in-group)成員，在中國人集體主義文化下，個人重視內團體的需求甚於自己的需求，因此單純受兩人之間情感關係因素的影響便不那麼強烈。

陸、小結

綜合本節的論述，將重點歸納如下：

(一)人情特質係指教師個人在人際互動中重視人際情感、人情法則與關係運用的強度。

(二)在人際互動上，考量其互動對象不同的人際情感關係，將因所運用的不同人情法則，而展現不同的社會行為。

從本節的文獻探討，可以發現個人所展現的人情特質與互動對象的人際情感關係對其表現出的社會行為有一定程度的影響。經由上述討論，本研究假設人情特質、人際情感關係類型對知識分享意願與行為的影響如下：

1.個人人情取向中的「忠恕取向」得分較高者，其知識分享的意願與行為也較高。

2.個人人情取向中的「人情束縛」得分較高者，其知識分享的意願與行為也較高。

3.一般而言，與「情感性關係」同事間的知識分享之意願與行為顯著高於與「工具性關係」同事間的知識分享意願與行為。

人情特質、人際情感關係對知識分享意願與行為可能的交互影響如下：

4.教師若屬「高忠恕取向」者，則教師和「情感性」關係者或「工具性」關係者的知識分享意願與行為沒有顯著差異；然而，教師若屬「低忠恕取向」者，則教師與「情感性」關係者的知識分享意願與行為會顯著高於與「工具性」關係者的知識分享意願與行為。

5.教師若屬「高人情束縛」者，則教師和「情感性」關係者或「工具性」關係者的知識分享意願與行為沒有顯著差異；然而，教師若屬「低人情束縛」者，則教師與「情感性」關係者的知識分享意願與行為會顯著高於與「工具性」關係者的知識分享意願與行為。

第三節　組織文化與知識分享

壹、文化

文化，是指人類生活的方式(ways of life)，存在於人類社會中的一切知識、信仰、法律、道德、習俗、行為，至人工製品等所構成的整體。

文化定義分歧，層級觀點最能為大家所接受。Schein(1985)、Ott(1989)、Rousseau(1990)、Hofstede(1991)依文化的客觀性與主觀性，意識與潛意識程度的差異，建構出他們的組織文化的概念模式(見表 2.3.1)。郭建志等(2002)將其內涵歸納為：基本假設、價值、行為規範、行為模式及人工飾物五大類。

意識　　客觀性

表 2.3.1　組織文化的層級(引自郭建志，2002，頁 70)

層級	研　究　者			
	Schein(1985)	Ott(1989)	Rousseau(1990)	Hofstede(1991)
外顯	人工飾物	人工飾物 行為模式	人工飾物 行為模式	實務
中間	價值	價值	行為規範 價值	價值
內隱	基本假設	基本假設	基本假設	價值

潛意識　　主觀性

本研究對文化的測量係採對外顯有形的人為制度、氛圍、感受做描述，以組織內隱價值觀外顯而出的組織特質、成員特性與行為等做為文化衡量的依據。

貳、學校組織文化

吳清山(1992)認為組織文化是一個組織經過其內在系統的維持與外在環境變化的互動下，長期累積的各種產物：信念、價值、規範、期望、儀式、符號、故事和行為等，組織成員共享這些產物的意義後，以自然而然的方式表現於日常生活中，形成組織獨特的現象。學校是社會中的次級社會，其特

殊的文化體系，即學校文化。

學校文化是多重的，因為學校組織中包含了各種不同的附屬團體，如行政人員、教師、學生、家長等，這些團體文化均構成學校文化的一部分。這些學校次團體文化的總和便是學校文化嗎？從完形學派的角度來看，答案是否定的，學校文化除了含納了各次團體的文化外，尚涵蓋各次群體價值觀、基本假設、行為模式交彙互動而形成文化的群體綜效。若將學校文化視為一種可以由組織外觀察測量到的客觀實存，在測量技術實務上有其困難。然而，在此研究者假定對教師行為造成規範性、指引性影響的是個體在校生活場域中其所主觀知覺的文化，而非完全客觀的實存。

因此，本研究對學校文化的測量，係由學校教師自評其所知覺到的學校裡外顯的，可意識到，並較易客觀評量或觀察到的行為模式、具體規範。學校文化對學校成員(包括教師、學生…)行為形成了一種規範，從理性行動理論來思考，影響教師行為意圖的主觀規範之一便是教師在學校所主觀知覺到的文化。因此，探討學校中文化因素對教師知識分享的影響是不可忽視的重要思惟。

參、學校文化與知識分享

一、 本研究學校組織文化內涵

(一)組織中的人情

上一節中，曾論及教師個人對人情的重視程度，黃光國(1985)提出其可視為個人人格特質的一部份，是在長久的社會化歷程中，逐漸內化而形成的(詹志禹，1986，頁 32)。在世界各地的華人中，各個社會的副文化對「人情法則」的強調程度各不相同，所教育出來的子女對待他人的社會態度也不一樣。楊國樞(1992)也指出將中國人的社會取向視為一套社會互動的系統，

與將之視為是一套人格特質的模式，兩者是同一組複雜心理與行為歷程的主要層次，而且其間有相當密切的關係。更確切地說，兩者的關係是雙向的或互為因果的，在傳統中國人的日常生活中，社會取向之互動方式的一再重覆，終將形成社會取向的人格特質；所形成的此等人格特質，又會轉而使人在類似的社會條件下採取更為社會取向的互動方式。因此，若要研究中國人社會取向中的某些特質，得深入此種相輔相成的複雜歷程中，才能窺知中國人社會取向的全貌。因此，研究「人情」可從社會與個人兩個層次著手(詹志禹，1986，頁 32)。

將人情放到整個社會層次「組織」來談，可看該組織重視人情的價值觀，可說是一種組織文化價值觀(鄭伯壎，2001)。人情概念首先出現在組織中是在許士軍(1974)首度修訂 Litwin & Stringer(1968)的組織氣候量表時，將該量表的第五構面命名為人情(warmth)，以後國內學界均沿用許士軍所修訂的量表進行研究。其人情(warmth)係指一個人在工作團體中感到融洽的程度，彼此之間互助合作、支持、人際和諧之意，其之命名為人情(warmth)應是考慮到中國人用語的習性有本土化之意，但事實上，在中國人的人情概念中，兼含負面與正面的意涵(余伯泉，1993)，而許士軍的人情(warmth)意涵中有偏中國人人情取向的正面意義，即和諧、合作、有人情味兒，但若用來泛指中國人的人情(Renqing)，則有窄化的可能危險。

余伯泉(1993)以國營事業為主要個案樣本，調查組織內有關人情運作的狀況，而將組織內的「人情關係」運件分為「情感性人情」與「工具性人情」。其中將人情分成正反兩部分來定義：「人情應當是互相照顧、互相體貼的社會情誼，使成員在團體中的工作與生活有安全感，然而卻也會發展成結黨營私、濫做好人，使公司中失去正義與公平」，「人情有兩方面，(1)互相幫忙，提高效率；(2)私重於公，鄉愿作風」，「人情的正面解釋是體卹照顧，反面解釋是私相授受，濫用私情」等，這些定義的前半段大都屬於情感性的支持與

照顧，後半段則屬於結黨營私，濫用私情等用人情做工具以獲取個人利益，其稱之為「工具性人情」，係指：「組織內的某些人，將人情視為一種工具，為了達成個人目標透過拉關係的方法，將關係網外的其他人納入自己的關係網內，通常所謂的拉關係、走後門、搞特權等均屬之」。與「工具性人情」相對應的是所謂「情感性人情」，就余伯泉的定義，即「組織內的某些人將維持人與人之間的情感，始終同時視為一種目的，絕不只當作工具來使用」。其研究發現在臺灣的公營企業中，人們傾向於將人情視為工具性內涵，並且認為其對社會和經濟會產生消極的影響。

余伯泉、黃光國(1991)指出中國組織內「人情關係」的運作可以分為兩種：

1.工具性人情關係

組織內某些人將人情視為一種工具，為了達成個人目標，透過拉關係的方法，將關係網外的其他人納入自己的關係網內，而進行不利於組織目標的社會交易。通常所謂地拉關係、走後門、搞特權等均屬之。

2.情感性人情關係

組織內的某些人將維持人與人之間的情感視為一種目的，彼此之間維持和諧的人際關係，將工作團體視為大家庭，甚至進而建立彼此信任的團隊關係，使組織目標與個人目標結合。譬如，有些公司提倡公司像個大家庭，公司應當關心員工需要等。

在第一種人情關係的使用中，工具性成分大於情感性成分，雙方交易的人情資源主要包括「金錢」或「財貨」(Foa & Foa，1976)，並經常以損失組織的利益為代價。第二種人情關係的基本運作歷程其實與前者相似，但在第二種人情關係中，情感性成分大於工具性成分，人情交往的主要目的是獲得情感性的支持與滿足，而不是個人要獲取「財貨」或「金錢」。

可見組織對「人情」不同的運用及不同角度的詮釋，亦顯現出人情價值

觀的正負向價值，將導向歧異的組織情感文化。

教師個人所直接面對社會情境為學校，因此，本研究的「人情」概念除了關注教師個人特質外，放到社會層次來談，係以「情感性人情」的內涵，做為學校組織文化中的「情感支持」構念，將以「工具性人情」內涵做為學校組織文化中的「關係取向」構念。

提及組織中的關係運作，便令人思及過去臺灣有許多屬於「人治式」的家族企業，其最大的特色便是規章制度不明確，組織中或者根本沒有成文的規章制度，或者有法不行，形同具文。經營者攬大權於一身，且常引進或提拔具有關係、私交良好的人擔任要職，此便會形成組織中運用工具性人情的關係取向文化。因此，過去人治式的企業組織中便存在著一種關係取向的文化。

相對於「人治」的便是「法制」，有一定的制度規章，規範著組織內的行為，包括人員的升遷、資源的分配、權力的授權、獎賞等，因此，在法制化的組織中，人人受契約的保障，不需汲汲於經營關係，以獲取想要的資源。若從關係運作的程度來談組織文化，「關係取向」文化的另一端便是「法制取向」文化。

因此，本研究在組織人情意涵的脈絡下，擬將學校組織文化從三個維度探討之：情感支持、關係取向、法制取向。

(二)組織中的創新

組織的創新是其能因應多元挑戰的關鍵。

在組織文化的研究裡，許多學者(Ansoff，1979；Wallach，1983；Harris，1984；鄭伯壎，2001)在文化的構面中加入「激勵、創新、求變」層面的考量，組織的創新文化代表的是整體運作彈性、容忍犯錯、具挑戰性、重績效的，且其亦經許多研究證實與學校效能(陳培文，1995)、知識管理(廖勝能，

2001)、成員知識分享(李應宗，2002)有正相關存在。「創新」在知識導向、創新求勝的時代脈絡下，實是一項不容輕忽的重要學校文化向度。

因此，本研究在學校組織文化中亦加入「創新求變」，探討其與知識分享的關係。

(三)本研究之學校組織文化

綜上所述，本研究對組織文化的內涵，承襲「人情」角色在組織中的不同面向，再加上對創新情境的關注，而將學校文化界定如以下四個向度：

1.法制取向

強調學校內部的穩定，有正式的法規條例且運作成熟，各處室職務權責劃分明確，校務運作明確而有序，依法行事，專業分工。

2.情感支持

特色是充滿著溫暖、信賴、安全、人際和諧、開放、合作的氣氛，組織成員友善且相互幫忙，開放且和諧，宛若大家庭。

3.關係取向

特色是充滿著拉關係、走後門、搞特權的氣氛，將人情視為一種工具，為了達成取得某些資源，透過拉關係的方法，而進行不利於組織目標的社會交易。

4.創新求變

特色是通常創新、求變、冒險是被鼓勵的，犯錯是被允許的，充滿活力、挑戰性，學校目標強調革新發展變化，並能提供教師創新時必要的資源。

並根據此四構面，編製測量題目。

二、學校文化與知識分享的關係

組織文化提供成員相似的知覺與認知模式，進而使其產生同質性的思想與行動，Smircich(1983)將組織文化視為「社會套繫」(social glue)、「在這裡做事的方式」(Shaw & Reyes，1992)、及「社會控制系統」(O’Reilly &

Chatman，1996)，其規範統合的功能，藉由非正式化或社會影響歷程引領成員表現出組織所期待的態度與行為，對組織產生承諾感，而轉化成成員的工作表現。因此，強勢的組織文化對於組織成員行為有規範性的影響，而使得成員可能表現出同質、集體的從眾行為。

Maher & Midgley(1996)以學校文化的觀點研究學校文化中所隱含的成就目標動機導向對學生的成就目標導向的影響，結果發現其中的密切相關，如果學校中的目標結構強調成績、能力、懲罰失敗，則學生會比較傾向能力或表現導向的成就動機，即學校中的活動或機制經常隱含學校成員所共享的內在價值，這些活動或機制促進或認可了符合學校成員內隱價值觀與信念的行為，並抑制與學校成員共享價值觀與信念相左的行為。

在余伯泉、黃光國(1991)的研究中，組織中「情感性人情」程度愈高，對工作環境各層面(獎酬公平性、溝通管道、開放氣氛、創新改善、員工主動性、工作要求、團隊合作、主管能力、制度合理性、高階領導、制度明確性)評價的程度亦愈佳(皆呈顯著正相關)；反之，受試者認為組織中「工具性人情」程度愈高，對工作環境各層面之評價亦較低(皆呈顯著負相關)。

黃光國(1983)的研究指出，「人治式」的企業其組織型態遠較有明顯規章制度的企業為劣，相較於人治式的家族企業，「制度化」的組織其制度較為明確、獎賞公平、人際和諧、溝通協調較佳、團體認同感較高、開放氣氛佳、領導較有授權、成員面對工作時較願擔負責任，對自己的工作要求高。在人治式的組織中，大家並不重視能力導向，而是關係導向。只要與主事者關係好，便能取得較佳資源，因此不利於組織績效與員工的工作動機。

若從關係取向相對的角度思考，組織成員在法制取向的組織中，受到規章制度的保障，成員們各司其職，能將專注力聚焦在個人工作與組織共同的目標願景中，對己身工作要求高，也會有較高的團體認同感。因為制度明確，組織運作穩定健全，成員受法令制度保障，不因資源需靠關係分配而勾心鬥

角，相處反而融洽、溝通協調易和諧，且也更能聚焦在專業活動上。從這樣的角度來思考，與關係取向居於一線兩端的「法制取向」文化應有利於組織成員間的知識分享。

Nonaka & Konno(1998)與 Nonaka, Tayama, and Konno(2000)延續 Nonaka & Takeuchi(1995)的動態知識創造理論(Dynamic knowledge creation theory)，而強調知識情境(ba)對組織知識創造的重要性，其中的內隱知識共同化的開創情境需要人際間面對面接觸、交往以及良好深度的互動，針對此，Von Krogh (1998)提出啟動共同化的關鍵要素便是組織內的人際關懷(care)，此關懷體現在相互信任、積極同理心、樂於助人、寬容對待以及勇於實驗五大構面。

學校的創新係經由組織成員間知識分享流通轉換歷程而促成。Marshall (1993)強調學校文化對學校創新的重要性，認為學校文化是學校變革的策略工具，假若學校能形塑關懷導向文化，則能達到學校創新的目的。

Little(1982)指出在傳統互不干涉的規範約束中，分享是被壓抑的，而在實驗與相互支持的環境中則是被鼓勵的。由此推之，在情感支持、創新求變的文化氛圍下，知識的分享應是較為活躍的。

李應宗(2002)根據 Wallach 的學校文化向度探討學校文化與知識分享的關係，結果發現組織中的情感支持、創新求變文化對知識分享有顯著預測力。創新的文化特色是開放的、可自由嘗試、冒險是被鼓勵的，犯錯是被允許的，既然錯誤能被容忍，新穎想法容易得到支持，成員們自然勇於突破、表現自我， 不用擔心犯錯而招致社會壓力。

綜上所述，學校組織中的法制取向、情感支持、創新求變文化氛圍應有利於教師間的知識分享並形塑一種組織內的群體行為方式。相對的，學校組織文化中的關係取向應不利於教師間的知識分享。

參、小結

本研究有關學校組織文化對教師知識分享的影響，將從「法制取向」、「情感支持」、「關係取向」、「創新求變」四方面來探討，並根據理論、文獻與實證研究的結果，提出本研究的假設如下：

1.學校文化若愈傾向「法制取向」，教師們知識分享的意願與行為愈高。

2.學校文化若愈傾向「情感支持」，教師們知識分享的意願與行為愈高。

3.學校文化若愈傾向「關係取向」，教師們知識分享的意願與行為愈低。

4.學校文化若愈傾向「創新求變」，教師們知識分享的意願與行為愈高。

第四節　人情特質、人際情感關係、組織文化與知識分享之關係

本節在綜合上述各節，對本研究教師的人情特質、人際情感關係類型、知識分享意願與行為之間的可能交互關係做綜合論述。

壹、教師人情特質與學校組織文化的關係

個人也是組織中的一份子，個人受到組織的影響也透過社會化(socialization)的過程不斷內化組織文化中所隱含的價值觀與規範，因而形成個人認知與行為系統的一部份，但從另一方面來說，個人的潛在特質、能力與行動也會影響組織的文化，形成互動的關係(林偉文，2002)。因而，個人特質與組織文化因素兩者應是互為影響的。社會組織的構成是個體，學校文化受組織成員行事、習慣與風氣等塑形，而學校中的教師在學校中，可能經由組織學習等過程，個人經學習而改變個人特質與價值觀。

就人情的角度言之，一個人若比較傾向忠恕取向、重視人情規範、易受人情束縛，則他所感受的組織文化應該也較屬「情感支持型文化」，組織由個體所組成，因此，組織成員的特質、行為有其形塑組織文化的參與功能。亦有可能是他在「情感支持」高的組織中，受整體組織價值與處事風範的內化影響，而塑成他的忠恕與重視人情規範等特質。此外，學校文化的測量涉及個人主觀知覺的判斷。因此本研究推論教師個人人情特質中的「忠恕取向」、「人情束縛」與組織文化中的「情感支持」應有正相關。同理，個人特質中的「關係取向」則與組織文化中的「關係取向」應有正相關。

貳、個人人情特質、學校組織文化與知識分享的關係

本研究第二節在論述個人人情特質與知識分享關係時，並未論述人情特質中的關係取向特質與知識分享間的相關，是因為研究者推斷關係取向特質高的人為了求在社會團體中的認同，較會在所處社會團體中去經營關係，因此，其所展現出的社會行為，更容易受到情境的影響，一個比較會想去做人情、拉關係、是較求社會關係和諧的人，所以重視人情關係的人，若所在組織彌漫著一種創新求變、容許錯誤、開放分享的氛圍與風氣，因為組織文化所形成的社會規範作用，組織成員分享行為活絡，那麼重視關係的人便極有可能透過分享而與他人建立關係，把分享當成是一種做人情，或者力求與大多數他人一樣的從眾行為，因此推知其知識分享意願與行為會較高。

參、人際情感關係、組織文化與知識分享的關係

若是當事人處在一個「情感支持文化」的學校組織中，在這大環境中，同儕們有人情味、合作、融洽、具安全感，信任，同事有困難時，在此氛圍中，大家如同自家人，人己的界線似乎不再那麼明顯，同事們在此互相關心和樂的氛圍中，變成了「自己人」（楊宜音，2000），伸出援手便成了一種義務行為；再者在如此重視人情味、人際和諧的組織中，成員們彼此容易認定為內團體(in-group)成員，在中國人集體主義文化下，個人重視內團體的需求甚於自己的需求，因此單純受兩人之間情感因素的影響便不那麼強烈；然而處在一個「創新求變」的文化氛圍中，成員們主動積極、挑戰創新，心胸開放、被允許犯錯，處於這樣的組織中，知識分享的風氣與氛圍是相對應地提高(李應宗，2002)，當分享知識在組織中變成了自然而然的意向與行為，那麼研究者推知同事間的情感因素對其彼此知識分享意願與行為的影響力應會降低。因此，本研究推論教師所在組織文化中的創新求變、情感支持分別與人際情感關係對知識分享意願與行為有交互作用效果。

肆、「知識分享意願」對教師人情特質、人際情感關係、學校文化與「知識分享行為」關係之中介影響

承襲本章第一節對知識分享意願與行為的討論，Sheppard et al.(1988)指出，僅由個人的意圖來預測行為的發生，可能會忽略其他重要的影響因素(蔣佩真，2002，頁 12)。行為意圖是決定行為是否產生的重要因素，但非唯一因素，其他的相關因素對行為的影響亦是不可忽略的。

理性行動理論指出行為的意圖居於當事人主觀規範、態度對行為影響的中介角色，研究者延伸理性行動理論，結合本研究架構而繪製理性行動理論模式修改圖如圖 2.4.1。

從理性行動理論的延伸模式推之，整體而言，知識分享意願應對教師人情特質、人際情感關係、學校文化與知識分享行為的關係有其中介影響效果。

然而，若分別從本研究自變項的三個層面來探索個人人情特質、人際情感關係、以及學校組織文化對知識分享行為的影響時，知識分享意願的中介效果亦為本研究的旨趣，在此不做預測，嘗試做探索性的分析，期能在本研究所蒐集的資料中，獲得更多的資訊。

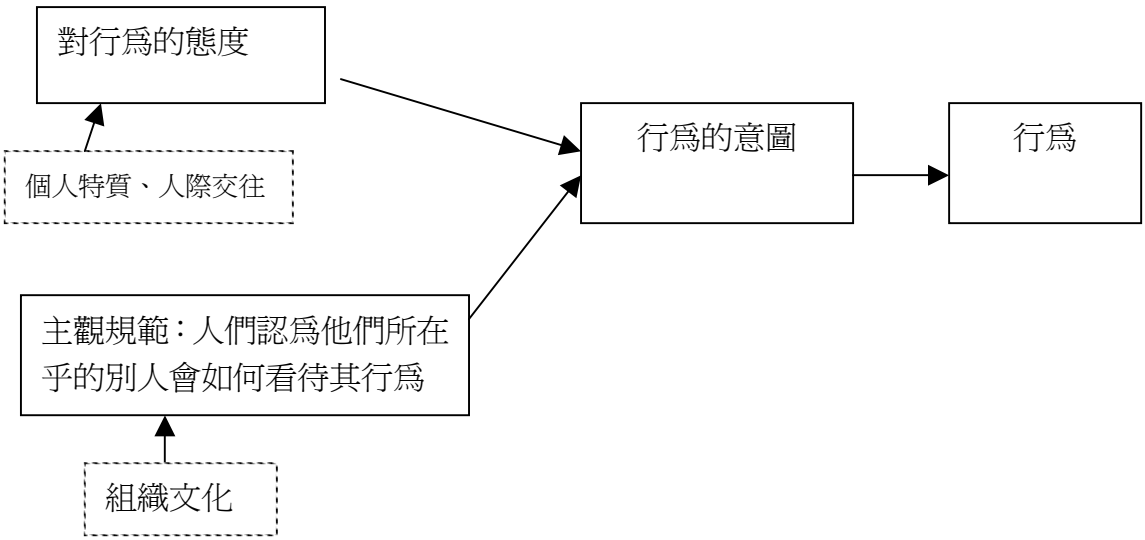

圖 2.4.1　　理性行動理論模式修改圖二

伍、小結

綜合上述討論，個人人情特質與組織文化應存在著交互影響的關係，而教師在學校中的知識分享，不僅受多層面因素的影響，且還存在著影響因素間的交互作用關係。

根據本節的討論，提出本研究假設如下：

(一)個人特質與組織文化的關係

1.教師個人人情特質中的「忠恕取向」愈高，則所知覺到學校文化中的「情感支持」愈高。

2.教師個人人情特質中的「人情束縛」愈高，則所知覺到學校文化中的「情感支持」愈高。

3.教師個人人情特質中的「關係取向」愈高，則所知覺到學校文化中的「關係取向」愈高。

(二)個人人情特質中的「關係取向」、組織文化中的「創新求變」對教師知識分享意願與行為有交互作用的影響效果。

(三)人際情感關係類型、組織文化與知識分享的關係

組織文化中的「創新求變」、「情感支持」，以及分享雙方的「關係類型」對於兩人知識分享意願與行為有交互作用的影響效果。

1.教師所處學校組織文化若屬「高創新求變」者，則教師和「情感性關係」關係者或「工具性關係」者的知識分享意願與行為沒有顯著差異；然而，教師所處學校組織文化若屬「低創新求變」者，則教師與「情感性關係」者的知識分享意願與行為會顯著優於與「工具性關係」者的知識分享意願與行為。

2.所處學校組織文化若屬「高情感支持」者，則教師和「情感性關係」者或「工具性關係」者的知識分享意願與行為沒有顯著差異；然而，教師所處學校組織文化若屬「低情感支持」者，則教師與「情感性關係」者的知識分享意願與行為會顯著優於與「工具性關係」者的知識分享意願與行為。

(四) 「知識分享意願」對個人人情特質、人際情感關係、學校文化與「知識分享行為」關係之中介效果

「知識分享意願」為「教師個人人情特質」、「人際情感關係」類型、「學校文化」影響「知識分享行為」的重要中介變項。