

建構理論取向的學校組織學習

譚偉明

香港中文大學教育行政與政策學系

陳穎堅

博念學習型組織顧問公司

本文從行動科學和建構理論出發，指出組織學習主要是組織內個人信念或集體信念的轉變過程，讓個體或群體最終能夠產生雙環學習。從建構角度看，這些信念的轉變就是意義系統的改變，而改變過程可能經歷多個階段，每個新階段的意義系統都是從舊有系統擺脫出來。在組織學習過程之中，學習者不斷與內在及外在環境產生新的連繫，同時亦不斷尋找自身的身分（identity）和特徵。另一方面，組織學習背後的推動力量是學習者認知系統內兩個重要的功能：其一是融入（integration）功能——個體融入一個社群環境而變成主體的過程；其二是分化（differentiation）功能——個體由主體關係抽身成為客體關係的過程。

組織與學習似乎是兩個背道而馳的概念。組織的本質是追求秩序、穩定和集體目標；相反，學習的本質是追求轉變和更新，過程中難免出現失序情況。由此角度看，組織學習就是序（order）與失序（disorder）之間的衝突。在實際運作時，組織必須保持運作效率才能符合當時環境的要求，繼續生存和發展。但是它的效率愈高，愈符合成本效益的要求，它對未來環境變化的長期適應能力便愈差。相反，組織愈強調外在適應力，即代表組織愈鼓勵創意和打破傳統，並且忽視規條、標準化步驟和重複運作方式的重要性。

組織之追求效率和目標，與學習之追求創造與轉化，兩者之間的矛盾在現代社會的競爭環境中更加突顯了出來。競爭環境的篩選功能，迫使組織追求更大的成本效益，同時亦不斷適應和創新，從而在混沌一片的景象中尋找出路。這便是組織學習的弔詭之處。

以往，學校的運作仿效工業界的生產模式，將教師工作內容仔細分割，以方便管理。學校組織大多是個相對封閉的結構，分工明確，各司其職，一環套一環。長期下去，教師雖然能夠非常熟練地處理教學和行政工作，但處理自己工作崗位以外問題的能力便相對下降。面對複雜的教育改革和劇烈的競爭環境，教師和行政人員都難免感到不知所措。

因此，近年不少學者提倡組織學習，似乎認為組織學習是應付外在環境變化、提高組織競爭力的最佳方法。誠然，學習本身是個積極且令人嚮往的行動，學校亦是個鼓勵人學習的地方。然而，組織學習是甚麼一回事、學習當中有甚麼經歷、學校成員應如何配合，這些都是需要關心的問題，亦是本文探討的主題。

何謂組織學習？

在以往的管理學文獻中，探討組織學習問題時主要有三個思路（Pawlowsky, 2001）。第一個思路由 Cyert & March（1963）、March & Olsen（1976）和 Levitt & March（1988）等人提出，他們視組織學習為組織適應外在環境的過程。March 等人的早期著作主要針對組織的決策過程，探討組織如何回應環境轉變的挑戰。他們認為組織學習與個人學習一樣，都是源於「刺激－反應」的行為適應模式。然而，March 等人在後期的著作裏明顯跳出了原先的行為心理學框架。雖然組織學習仍然是一種適應環境的過程，但當中牽涉的包括社會認知、心理轉變，以及建立複雜程序的回應方式。

組織學習的第二個思路由 Schein（1984）、Weick & Bougon（1986）和 Argyris（1990）等人提出，他們視組織學習為追求學習效果與解決組織問題的過程。這些學者雖然認同 March 等人從社會認知角度看組織

學習的觀點，但卻不接受他們將個人學習引申到組織學習的推論。這些學者嘗試從組織文化入手，將組織文化理解為組織成員共同建構的意義系統，而組織學習是在組織與環境的互動之中意義系統所發生的變化。從這個角度看，組織文化的篩選和整合過程就是組織學習。

第三個思路由 Forrester (1961) 和 Senge (1990) 等人提出，他們視組織學習為組織處於複雜系統之中的應變與創新能力。這些學者認為組織學習是組織偵測與改正錯誤的過程，在這一過程中包括修正組織規範、政策和目標。Forrester 觀察到大部分組織都未有能力處理系統內的複雜變化，因而令組織逐漸衰落，效能不斷下降。他提出的系統動力學，用意在於幫助組織有效處理這些複雜系統的問題。Senge 認為組織學習就是運用系統動力理論，讓組織從舊有的桎梏或運作模式中解脫出來，全面發揮組織成員的集體智慧，以解決組織面對的各種內在和外在外在困境。從這些角度看，這個思路的主張與 March 等人提出的想法分別不大，只是更科學化和更有能力處理複雜問題而已。

綜合以上思路，本文提出的論點是：組織學習的本質是對外在環境變化的適應，在適應過程中產生深層的內在改變。這些論點是基於 Sanchez, Heene, & Thomas (1996) 對知識和學習的解釋。他們將學習界定為「個人知識狀態的改變過程」(p. 24)，而知識是「個人對於現象之間因果關係的信念」(p. 26)。這些學者的定義，說明真正的學習是學習者深層信念的變化過程。由此推論，組織學習可以視為組織內個人信念或集體信念 (shared beliefs) 的改變過程。本文從行動科學和建構發展理論出發，指出組織學習是組織成員信念和行為模式的改變。這些改變過程可以分多個階段，每個階段將會產生新的意義系統來解釋組織事物。

行動科學與組織學習

長久以來，研究組織的學者都認為組織防衛是組織學習的最大障礙 (Pawlowsky, 2001)。防衛是一個社會心理學的現象，它早為人知，卻

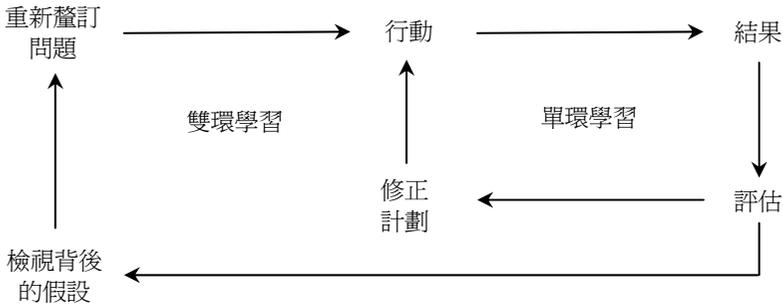
很少有學者認真地從組織角度來研究它。相反，很多學者視防衛為一種正常現象，是人類社會必然存在的問題。心理學的精神分析學派視心理防衛為一種潛意識的行為，是個人受到壓力時，為了保護自己而產生的心理機制（Blackman, 2004）。防衛屬於無意識的習慣性行為，很多時不受個人的思想控制。有些防衛會同時令人產生強烈的情緒反應，甚至可能令人作出非理性行為。一些常見的心理防衛包括壓抑、否認、轉移、逃避、發怒等，它們都會阻礙個人學習，令人無法從行動中反思。

早在 20 世紀 60 年代，歐洲有學者曾經探討組織防衛的問題。Tavistock 學院的 Miller & Rice（1967）認為一個群體的互動包括兩個層次：其一很清晰地是目的導向，屬於理性的；另一是有關成員對於環境、群體或其他成員的感覺和態度，屬於感性的。兩個層次雖然同時進行，但前者受成員的角色規範，後者卻受潛意識影響。他們認為，組織防衛主要是由於群體的潛意識行為主導了整個群體的互動，令群體行為變成非理性。

20 世紀 70 年代，美國組織心理學家 Argyris 與他的同儕透過大量觀察不同的行業，發現組織內的防衛機制不單存在，而且有不不斷強化的傾向，令組織只能維持在「單環學習」（single-loop learning）的狀態（Argyris & Schön, 1978）。單環學習強調在既定的組織目標、政策與規範下，尋求行動與結果、方法與目標的關係。單環學習重點在於檢視行動方案以發現錯誤所在，使方案能符合組織內部的各種規範與標準，進而提升組織適應能力。因此，單環學習是一種組織內部適應的過程（見圖一）。一個在工廠負責品質檢定的工人，在製成品付運之前檢查貨品是否符合生產標準，正就是組織中單環學習機制的例子。然而，單環學習最大的問題是它往往只能依循既定的方針調整，並不嘗試質疑既定方針及其背後的假設。

Argyris & Schön（1974）發現組織的防衛性現象會令組織只關注單環式的學習；更弔詭的是，這些組織防衛現象會逐漸侵蝕原有的單環學習能力，令很多原先可以用技術性方法解決的問題，長年得不到解決，甚至令組織不知道那些問題存在。換句話說，一個精於單環學習的組織不單令組織不能進行「破壞性創新」（disruptive innovation），而且最

圖一：單環學習及雙環學習



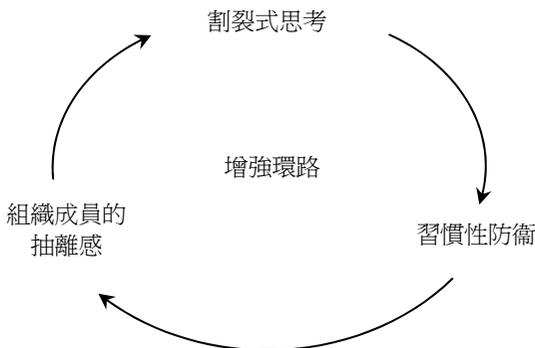
終會因為組織學習的單一性而令其單環學習的能力不斷下降，連原先擁有的競爭力亦不保。Argyris & Schön (1974) 長年的追蹤，發現所描述阻礙組織學習的防衛性現象，都可以在不同的國家、文化、產業、宗教等輕易觀察到。因此，Argyris & Schön (1974) 提出組織中的成員都帶有某套相對穩定且不易被察覺的人際互動價值觀，令組織中的防衛性行為變成一種習慣。這亦是 Argyris (1985) 後期所指的「習慣性防衛」(defensive routine)。

Argyris (1985) 指出，習慣性防衛的本質源自一種名為 Model I 的單向控制 (unilateral control) 行為模式。Model I 模式強調以單向控制方式達到既定目標、盡力減少出現尷尬場面、減少情緒化和保持理性等行為 (Argyris & Schön, 1974) (見表一)。組織成員單向地保護自己和其他組織成員免受傷害或尷尬，從而為組織建立了一種習慣性的防衛機制 (defensive routine)。這種習慣性防衛的出現，令組織成員不能或不知如何探詢別人行動背後的想法，亦不能對組織現況的深層假設作出挑戰。活在習慣性防衛的機制下，組織成員逐漸形成一種能繞過或避開尷尬處境的技巧。Argyris & Schön (1974) 更發現，組織成員所附帶的 Model I 價值觀，包含了一個雙重保險的技巧，令成員不會察覺自己的防衛性行為，因而不自覺地傾向「掩飾自己的掩飾」或「讓『不可討論』的議題的『不可討論性』也變得不可討論」。Argyris (1985) 將這種久經演練的技巧稱為「熟練的無能」(skilled incompetence)，最終令避

開尷尬成爲了一種毫不費力、無意識的熟練行爲。Argyris (1990) 其後把它稱爲「熟練的不自覺」(skilled unawareness)。

習慣性防衛是一種集體的心理防衛機制，最終會令組織不能達到其目的、不能解決組織的問題，甚至不能幫助組織成員從錯誤中學習。這種熟練的行爲避開了探詢問題的根源，令問題不能解決，亦同時加深了組織的習慣性防衛。Argyris (1985, 1990) 更發現，組織成員的「熟練的無能」會進一步強化組織的習慣性防衛，而成員爲了掩飾令人尷尬的現象，會進一步做一些粉飾牆腳 (fancy footwork) 的工作，令別人和自己對組織的問題更加視而不見。例如，當家長批評教師不負責任時，行政人員可能爲了保護自己，便嘗試重新爲「負責任」下一個定義，令到原來屬於不負責任的行爲合理化。然而，當組織成員不斷製造這些假象時，外人便更加不能理解組織成員的行爲，甚至有些組織成員亦可能感到摸不着頭腦和無可奈何。長此下去，組織的成員和它的服務對象只會經常互相責備對方，甚至對組織感到失望、懷疑和抽離(見圖二)。圖二描述的處境，是習慣性無能、習慣性防衛、粉飾牆腳三種機制的先後出現，在組織裏不斷循環以至強化，成爲一種習以爲常的處事模式，無論任何人進入組織內都會被捲入這個漩渦當中。當組織成員發覺溝通

圖二：組織防衛的結構



方法無效，令組織停滯不前，甚至經常產生更多問題卻無能力解決的時候，便轉而互相責備，對組織失望、懷疑和抽離。這些互相指責的情況，加上個人情緒的出現，令到組織成員更需要加強習慣性防衛，以至於粉飾牆腳的行動。長此下去，這些思考方法、行為和態度將會形成組織文化的規範和信念，令所有接觸組織的人都受到感染（Schein, 2004）。

組織的 Model II 思維模式

Argyris & Schön（1978）認為要改變這些令組織變得無效能的組織防衛，是需要有一套能同時挑戰既存現況，且把防衛模式暴露並浮現出來，最終把行為修正的規範、規則、技巧及價值觀。這套規則和技巧必須能讓「雙環學習」（double-loop learning）在組織中變成一種可行的選擇（見圖一）。雙環學習是指對組織提出根本性的質疑，而在質疑後能發掘出一個擺脫舊有規範的創新方案。在這一類的雙環式學習過程中，組織成員容許自己或他人挑戰所持守的目標和價值，或行動背後的假設。由於雙環學習涉及重新修正組織目標、政策、規範與組織意圖的關係，所以亦涉及了組織對外在環境的適應。然而，當組織嘗試進行雙環學習時，卻發現這種學習方式可能為成員帶來威脅、不安和尷尬。在這種情況下，雙環學習方式很可能會被壓抑。

Argyris & Schön（1978）認為大部分組織未能進入雙環學習方式，是因為一般人都沒有處理這類學習方式的思考能力、溝通能力和忍耐力。當中的溝通能力並非一般所指的溝通能力，而是在衝突中仍能以事實為根據，把問題糾正的人際互動能力（Argyris & Schön, 1974）。為了幫助組織有效破解或減低防衛，Argyris & Schön（1978）發展了一套名為 Model II 的新組織行為模式，並把包涵 Model I 及 Model II 的規範、規則、技巧及價值觀，以及 Model I 和 Model II 之間的互動研究稱為「行動科學」（action science）（Argyris, Putnam, & Smith, 1985）。簡單來說，Model II 模式有三個指導原則，包括：真確的資料，在充分的資料下容許自由選擇，及由自由選擇而產生的內在承諾（見表一）。

表一：Model I 和 Model II 模式的主要分別

	Model I 模式	Model II 模式
思考方式	<ul style="list-style-type: none"> 防衛式的辯護 	<ul style="list-style-type: none"> 建設性的推論
核心價值	<ul style="list-style-type: none"> 用單向控制方式來達致我的目的 贏，不要輸 盡量減少尷尬及表達負面情緒 表現要合乎理性 	<ul style="list-style-type: none"> 有效的資料傳遞 自由選擇 內在承諾
基本假設	<ul style="list-style-type: none"> 我很清楚情況，其他人與我看法不同，只是不明白情況 我是對的，其他不同意的人都是錯的 我的動機是很純潔的，那些不同意我的人大多別有用心 我的感覺是合理的 	<ul style="list-style-type: none"> 我有一些資料，相信其他人也會有一些資料 每個人的看法可能與其他人不一樣 彼此對情況了解的差異是可以製造學習的機會 人在他們的責任崗位上，會盡量希望以原則為依歸
行爲的特性	<ul style="list-style-type: none"> 使用未經證實的資料 隱蔽地、私下地作出推論 結論不會作公開驗證 不公開我的推論和理由 不要問及他人的推論和理由 避重就輕 	<ul style="list-style-type: none"> 分享所有相關的資料 解釋意圖和理由 將推論和假設外顯 將焦點集中在彼此的利益上，而不是位置上 兼顧主張與探詢
使用的理論	<ul style="list-style-type: none"> 用不公開的理論來面對和處理威脅 以一套隱藏的規則去運用概念來作推論和私下作結論，並對資料檢驗的有效性帶着不為人知的判斷條件 	<ul style="list-style-type: none"> 制定策略的理論 以一套規則去運用概念作推論，得出可以驗證的結論，並公開資料檢驗有效性的判斷條件

行動科學提出兩個重要概念：「信奉的理論」（*espoused theory*）和「使用的理論」（*theory-in-use*）。人們在行動中經常出現使用的理論（即做的一套）與信奉的理論（即講的一套）有差距的情況。人若知道自己言行不一致，將會感到非常尷尬，因此他們必須建立習慣性防衛、「熟練的無能」和「熟練的不自覺」等心理機制，來減低這些令自己感到尷尬的心理壓力。可惜，人在言行不一致並有心理機制來掩飾時，問題於是便不能得到修正，最終令問題惡化。對個人而言，他或許

清楚自己行動背後的意圖和動機，但未必能夠察覺到自己行動與意圖的不一致。然而對其他人來說，他們可以清楚看到對方言行的不一致，以及這些行動所帶來的結果，但他們只能猜想對方行動背後的意圖。從別人難以自覺的「使用的理論」來猜想對方的意圖，是很有可能出現偏差的。而且，當大家討論一些帶有威脅性和尷尬的問題時，習慣性防衛使組織成員無法公開探詢彼此對問題的理解。在這些情況下，大家雖然不斷互動和猜測對方的意圖，但誤解卻不斷加深，形成了一種自圓其說且自我實現的封閉式邏輯，讓雙方更固守於自己的理解與位置。

舉例說，學校組織裏一個常見的現象是指責別人。對校長來說，他們都相信指責別人效果不大。他們面對教師出錯的時候，大多會認為自己是在指導他們，而並非指責他們。但由於信奉的理論與使用的理論有差距，校長所信奉的「指導」，對於教師來說，可能會覺得有「指責」的成分；教師因為不想再受指責，因而掩飾問題，使問題得不到修正，最終引來更多問題。此時，校長會認為必須加強指導，教師則會認為自己更受指責。由於雙方同時奉行 Model I 的行為模式，因此他們同時單向地界定了對方的意圖（校長刻意指責，教師刻意犯錯），但為了避免尷尬，彼此都沒有證實這種想法，而且雙方不斷「私下證實」對方的意圖。最終，雙方都會變成了對方所認定的那種人（校長是指責者，教師是犯錯者）。這就是所謂的自圓其說且自我實現的封閉邏輯。

小 結

Model II 提倡公開驗證的精神，願意將自己的行動策略外顯，同時亦會邀請他人審視自己主張背後的推論邏輯。Model II 同時會主動探詢行動和結論背後的原意及意圖，以此來收窄彼此出現誤解的可能。Model II 倡導行動者同時是學習者，學習與反思自己的行為在當下能否達致自己預期的目標；如果發現偏離目標，願意透過分享資料與聽取真確的回饋，重新修正當時的行動方案。Model II 鼓勵行動者與對方建立共同認可的行動方案，藉以增加彼此對行動的內在承諾，從而更能容許真確資料的浮現，甚至主動發掘真確資料。

行動科學的策略，為組織發展和組織學習帶來很大迴響。然而，這套策略是有其限制的。以下將會集中探討其中兩個主要限制。首先，行動科學的焦點在於人的外顯行為的改變，沒有考慮人的認知結構是否能配合由 Model I 到 Model II 的轉變。原因是行動科學假設 Model II 模式只是一套技術，任何人都可以透過操練而學會這套技術。只有技術轉移，而沒有考慮認知層次，反映行動科學背後實際上是一套複雜的行為心理學。若沿用行動科學的思路，Model I 到 Model II 的轉移是由一種傾向自圓其說、強調單向控制的封閉環路，開放至一種願意採納邏輯辯證的學習態度，學習者需要高度的反思能力，了解自己所使用的理論如何成為組織中 Model I 行為習慣的「幫兇」，從而了解自己的防衛習慣。學習者甚至願意聆聽他人觀點，並邀請他人挑戰自己的想法。這樣的自我披露是會令人十分不安和感到很大威脅的，並且會因自我質疑而動搖個人的自信。以上的描述，並不是一般技術層面的學習所需面對的。因此，這說明行動科學並不是純粹一套可學習的技術。

其次，在 Argyris & Schön (1974, 1978) 和 Argyris (1970, 1990, 2004) 的其他著作中，皆不斷指出 Model I 學習對組織的不良影響，以及 Model II 學習的重要性。但不少人會發現，要讓一個組織站在純然是 Model II 的位置上是不太可能的。可以說，行動科學所提出的確實是「可行動的知識」，但「可行動」並不代表組織就願意行動。就現時有關行動科學的文獻看，仍未發現有任何一個組織能無時無刻都保持 Model II 狀態。亦即是說，雖然是在理論和行動上可以達到 Model II 的組織，但它始終仍是個烏托邦。就算是那些希望成為 Model II 的組織，都要面對自己實際上只是一個 Model I/Model II 的混合體 (Souvaine, 1999)。可是，Model I/Model II 的混合體應如何自處、如何提升，卻未有清楚解釋。

Argyris & Schön (1978) 展現了 Model II 行為模式是能夠成功破解組織防衛的方法，它為組織創造更多雙環學習的空間，從而令組織不斷創新和保持競爭力。然而，由於 Model I 和 Model II 的思維模式差距實在太大，可能很少組織能夠真正進入 Model II 的學習狀態 (Mitchell & Sackney, 2000)，或類似 Habermas (1972) 所倡議的解放式溝通境界

(Bokeno, 2003)，而且很少行政人員有能力處理 Model II 學習模式所產生的張力 (Raelin, 2000)。因此，學習者使用行動科學策略時必須考慮兩個問題：第一，由 Model I 到 Model II 的行為模式轉變，對於個人認知結構或組織意義系統來說，是甚麼性質的改變？第二，面對 Model II 的組織學習，過程中應該加入甚麼元素，讓學習者可以隨着自己的位置，循序漸進地接近這個理想狀況？針對這兩個問題，本文將會從建構發展的理論，解釋組織學習的不同階段，作為拉近 Model I 和 Model II 行為模式差距的方法。

建構取向的組織學習理論

基於以上有關組織學習的理論，本文嘗試以 Kegan (1982) 的自我發展 (ego development) 理論、Piaget (1954, 1969) 的認知建構 (cognitive constructivism) 理論和 Weick (1995) 的組織意識形成 (organizational sensemaking) 理論為基礎，進一步探討深化學習模式的形成過程。建構發展理論是發展心理學中一套核心理論，不少組織理論家亦嘗試應用這套理論來探討組織發展問題 (Beck & Cowan, 1996; Hall, 1994; Torbert, 1987, 2004)。舉例說，Torbert (1987, 2004) 針對組織擁有的資源、權力和外在挑戰，將組織發展分為五個主要階段：投入 (investment)、整合 (incorporation)、試驗 (experiments)、系統性效能 (systematic productivity) 和合作性探詢 (collaborative inquiry)；Beck & Cowan (1996) 因應組織的工作性質、人事組合和知識等三個緯度，將組織分為七個發展階段。

建構取向的組織學習理論假設學校隨着社群環境的變化，以及與外在環境的互動，它的意義系統亦會隨之更新。從認知建構角度看，組織學習實際上就是個人或群體意義系統的變化，而且這些變化分為不同階段，每個新階段的意義系統都是從舊有系統中擺脫出來。在組織學習過程之中，學習者不斷與內在及外在環境產生新的聯繫，同時亦不斷尋找它的身分和特徵。因此，組織學習代表了學習者認知系統內兩個重要的功能：融合 (integration) 和分化 (differentiation)。融合是指個體融入

一個社群環境而變成主體的過程，分化是指個體由主體關係抽身成為客體關係的過程（Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, & Felix, 1985）。舉例說，面對外在挑戰時，個體可以透過內部分化（例如成立特別任務小組專責對付）或外在融合（例如找尋合作伙伴、建立聯盟等）來解決問題（譚偉明，2005）。

建構取向組織學習理論的其中一個核心概念，是主體與客體的互動關係。當個人或群體處於某個階段的意義系統時，它的集體意識和共同感受便被嵌入（embedded）當時的主觀處境之中，成為處境中的主體（subject）。當學校組織的意義系統被嵌入一個處境時，它只能問「為甚麼」之類的問題（例如「為甚麼現在的學生行為這麼惡劣？」），而未能問「是甚麼」之類的問題（Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974）。換句話說，個人或群體從組織學習所獲得的成長，就是它能夠由處境之中抽身而出，成為一個客體（object），從較高層次審視自己的問題。

根據 Kegan（1982, 1994）的自我建構發展理論，在組織學習過程中，個人或群體的意義系統不斷變化更新，而這過程可以明顯分為五個階段，包括隨意階段、自我階段、人際階段、法則階段和批判階段，其中以隨意階段屬於起步階段，批判階段屬於最成熟的階段。一般來說，這些意義系統的建立要按部就班，否則可能會在組織內出現意義衝突的情況。下文將描述這五個階段。

隨意階段

隨意階段（impulsive stage）是組織學習的起點，與 Torbert（1987, 2004）組織發展的投入階段相似。它的主要特徵是個人或群體漫無目的地學習或嘗試新方案。這種情況是學校由傳統的中央管理過渡到校本管理時經常出現的。學校運作長期受制於政府科層架構的約束，未意識到可以按照本身需要而發展。一旦解除了約束，學校便感到無所適從，會隨管理人員的喜好和想法，或仿效其他學校，產生出一些或大或小的新方案。由於這些方案缺乏周全的考慮和部署，所以顯得零碎，方案的動機與內容亦缺乏清晰的邏輯關係。

若個人或群體的組織學習停留在隨意階段而未能自拔，主要可能是由於未能把意義系統統合起來。學校未有按自身使命和目標而策劃的經驗、未有集體商討事項的經驗、太過受主觀的個人需要和外環境牽動，甚至出現內鬨或權力鬥爭等問題，都可能是組織學習停留在這個階段的原因。

自我階段

個人或群體的組織學習擺脫隨意階段的意義系統之後，便會進入自我階段（*egocentric stage*）。這個階段與 Torbert（1987, 2004）組織發展的整合階段相似，特徵是學習者沉醉於自己建構的圖像之中。組織學習已經不是隨意而為，而是因應既定目標來制訂方案，而且亦可能通過以往的成功經驗，掌握到一些實踐的竅門。實踐的成功經驗建立了群體的自信，令他們有更大動力嘗試新方案。然而，學校成員仍然未能按自身的信念和核心價值，建立整體的教育願景。教育方案的動機雖然清晰，但仍然是教師和行政人員對學生需要和學校發展的片面理解，而且方案之間仍未能互相緊扣，所以整體上仍然缺乏統整。此外，學校為了延續它的成功，必須重視目標，強調工作的整合，甚至壓抑個人需要。

教師和行政人員的專業訓練和能力，是學校工作效能得以提升的主要原因。但這些可能都是個別行政人員或教師的個人成就，以個人力量帶動科組或部門發展。但當學校希望深化和推廣所得的成果時，便可能出現很多群體互動時產生的協調問題。因此，當群體未能克服內部矛盾，未能掌握群眾情緒和建立集體意志，意義系統便不能擺脫自我階段而得以提升。

人際階段

個人或群體的組織學習脫離自我階段的意義系統後，便進入更複雜的人際階段（*interpersonal stage*）。在這個階段裏，學校能擺脫對過去所獲成果的依戀，可以客觀而認真地檢視自己的問題。社會廣泛認為和諧的

人際關係是社會美德，學校亦不例外。學校行政人員爲了建立和諧團結的工作環境而努力，出現衝突時便盡力制止，甚至在人事安排上刻意迴避一些可能導致衝突出現的情況。和諧的氣氛令群體容易建立共識，提高溝通效率。但當學校嘗試進一步提升它的工作質素時，便發覺人際關係問題的複雜程度令它舉步維艱。雖然學校每年訂立工作計劃和目標，亦能按需要調撥資源，然而實行時經常遇到阻力，令學校士氣大受影響。倘若學校不能解決這些複雜的人際關係問題，之前所獲得的成果亦可能因此而失去。這些問題亦與 Torbert (1987, 2004) 組織發展的試驗階段相類同。

剛強、果斷和保持理性等都是般工作崗位所要求的品德，因此很少員工會向上司透露自己遇到的困難。計劃不合理、未能應付困難、員工自信心不足、對前路感到困惑、工作壓力太大、對上司想法的誤解等隱藏的問題，都不會進入會議議程，令行政人員無法正面處理這些問題。此外，雖然有些員工能力不足或無心投入，但行政人員爲免引起正面衝突，亦未有更佳的處理方法，惟有暫時容忍。在人際階段的意義系統，學校成員各自追求自己的滿足和利益。但當學校的利益不能滿足所有人的利益時，便會產生衝突。倘若學校未有能力解決這些衝突，便惟有以妥協或掩飾的方法處理，因而出現不同程度的組織防衛。因此，處於人際階段的最大問題，就是行政人員和教師都不願意坦誠和公開處理一些核心問題，以致大家互相猜忌。行政人員和教師都各自建立防衛策略來保護自己，學校組織充滿懷疑、抽離和互相指責的氣氛 (Argyris, 1990)。

法則階段

人際階段之上是法則階段 (institutional stage)。在這個階段，個人或群體理解到追求和諧及建立共識雖然重要，但這些都不能取代教育的核心價值。學校雖然無法滿足所有成員的需求，卻能夠提供一個合作的平台，讓成員一起追求工作滿足感和人生意義。知道合作的重要性後，學習者便嘗試團結不同群體，不畏艱難，尋找整體的教育圖像，包括大家

都認同的核心價值和教育目標，以及配合這些目標的實施策略。因此，法則階段所代表的是建立積極的學校文化，令學校的核心價值能滲入學與教的每個細節之內。在法則階段，組織的思想和功能已經大致得以整合，因而組織效能亦得以提升。這些成果亦與 Torbert (1987, 2004) 組織發展的系統性效能階段相同。

法則階段能夠超越人際階段，是因為學習者的意義系統已經發現人際間感情關係的限制，因而發展出另一個更高層次的意義系統。新的意義系統將會更全面，更以學生為本，更緊扣學校各工作層面，更能呼應同工的內在需要。然而，這個意義系統仍有其限制。法則階段的意義系統內在統合性強，學習者能夠從學校所強調的意識形態來理解校內發生的事情。這個意義系統只適用於學習者本身的學校情境，離開主體環境後便可能不適用，因為學習者未能建立更全面的意義系統，來包容及詮釋其他意識形態系統的現象。

批判階段

組織學習的批判階段 (critical stage) 雖然是意義系統裏最成熟的階段，但未必所有學習者都能夠達到這個階段。這個階段的特徵是能夠跨越自己系統內所建立的意識形態，用批判態度審視自己的限制，並包容其他意義系統。個人或群體經歷了之前的發展階段，建立了清晰的共識，掌握自己的能力和限制，知道應該專注甚麼地方，哪裏毋須花時間等。與此同時，他們能欣賞其他學校的卓越成就、其他教育系統優勝之處、其他文化社區和族群的特點，但同時亦了解他們的限制。

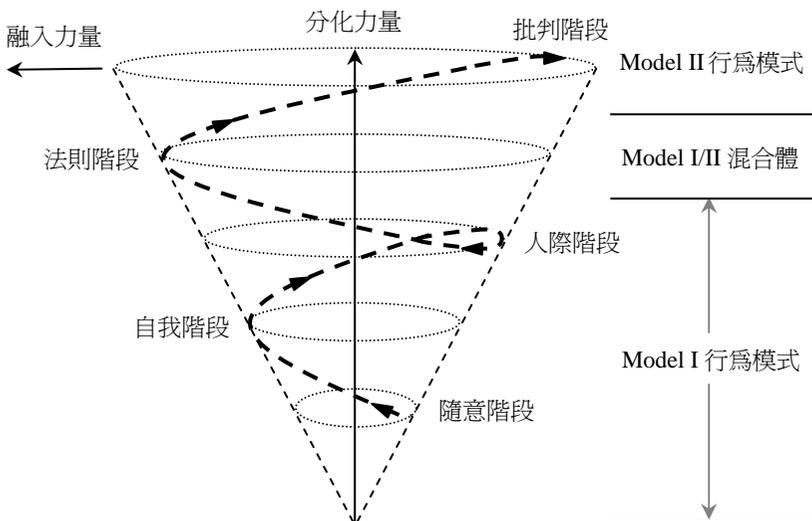
處於批判階段的個人或群體，已經完全將自己的一套價值系統內化，並滲透入各工作層面。這些教師已經脫離自己思考模式的桎梏，有能力啟動雙環式的學習和進行批判反思。他們亦能夠進入其他意義系統，與其他學校的教師深入溝通。這些教師的貢獻和影響力並非限於自己學校，而是整個專業群體。其他地區的教師亦可能因為他們的成就而向他們學習。教師亦能接納其他文化社群或少數族群的合法性，尊重他們的特徵，並與他們平等相處。這些特徵與 Torbert (1987, 2004) 組織

發展的合作性探詢階段很接近。表二列出上述階段的特徵、學習元素、學校例子和反思，以供參考。

如前文所說，在組織學習過程中，每個階段都出現分化和融合兩股推動力，這些推動力是學校社群心理發展的必然結果（見圖三）。圖中展示五個發展階段，縱軸代表分化力量，意思是學校在發展過程中不斷尋找身分和特色。不斷擴大的圓形代表融合力量，意思是學校尋找身分和特色的同時，亦不斷融入環境，爭取認同。五個階段之中，首三個階段均會出現不同程度的個人防衛和群體習慣性防衛等 Model I 行為模式。在法則階段，組織成員開始認識到價值與行動的關係，但仍然堅持自身價值的優越地位，因此只能夠進入 Model I 與 Model II 的混合狀態（Souvaine, 1999）。在批判階段，組織成員能夠深刻反思，進而整合不同的價值系統，真正實踐 Model II 的行為模式。

基於以上五個階段，組織學習的發展可由圖四展示得更為透徹。在建構取向組織學習的五個階段裏，隨意階段的意義系統是因應主觀需要或外在壓力而產生即興性質的行動，學習者尚未產生懂得自我調節的單

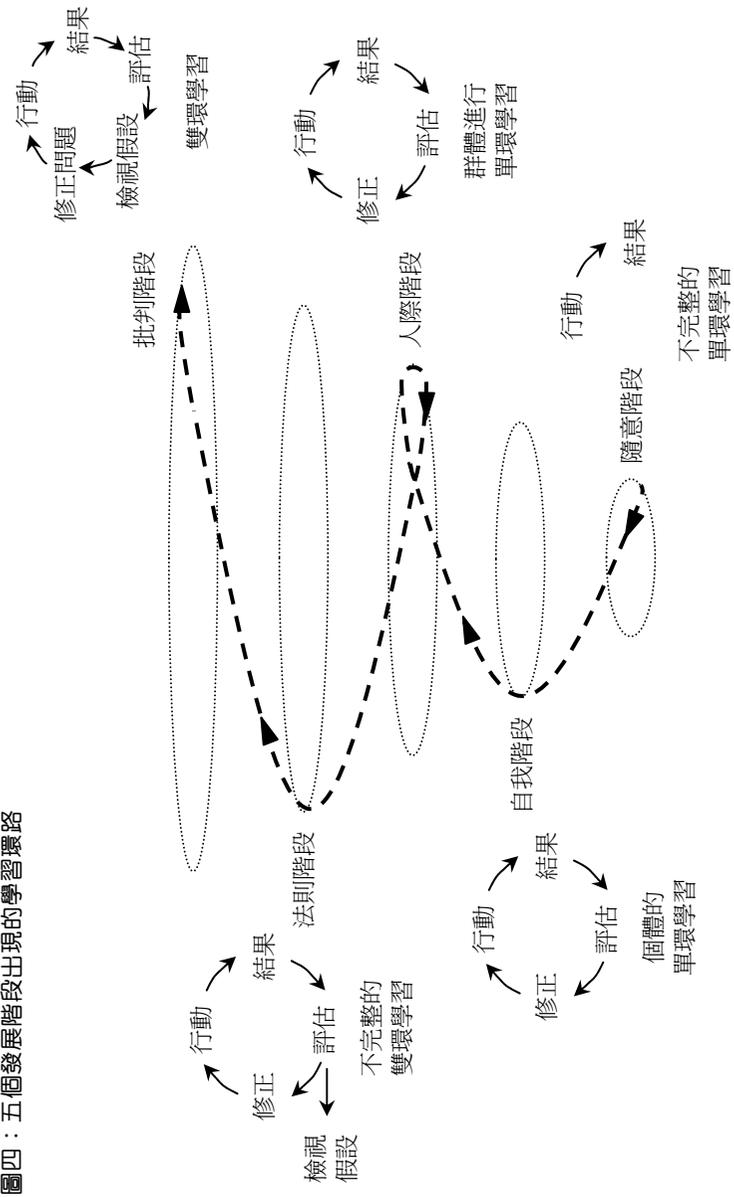
圖三：五個發展階段出現的分化和融合角力現象



表二：五個學校組織意義系統的比較

發展階段	產生學習障礙的原因	能提升學習的元素	學校可能發生的例子	學校在例子中的考慮
隨意階段	迷失方向、缺乏自律；經常浪費精力處理突發事情；學校缺乏發展方向，太受內在主觀需要和外壓力影響	了解缺乏自律和浪費精力的原因和後果；了解突發事件經常出現的根本原因	學校認為區內家長一般都喜歡學校的校風嚴謹，所以要求訓導組研究如何建立嚴謹的紀律，並在來年度嚴格執行學校校規	只要對學校有益的事情都要做，有沒有適當程序和事後檢討都不重要
自我階段	所有工作都是為達學校目標；重視學校利益多於個人需要；強調規章賞罰，壓抑個人需要；困難或衝突主要是別人的問題	看到一些部門的成功可能導致其他部門的失敗；了解到個人成長亦符合組織長遠利益；理解到組織利益可能和教師與學生的利益對立	學校認為家長對校風的意見是因為部分學生課堂上行為惡劣，亦有部分教師過於寬鬆所致，所以要求教師重點處理這些學生的行為問題	為了教育效能，學校需要處理影響教與學和家長觀感的問題，但這些問題是他人（部分學生及教師）所引起，並非學校自己產生的
人際階段	重視組織成員的主觀需要；重視和諧氣氛和人際關係；平衡各組織成員的利益，避免正面衝突；組織防衛的種種問題	看到和諧的背後隱藏着很多複雜問題，嚴重阻礙組織發展；看到隱藏的問題不斷擴大	學校了解紀律問題必須全校教師一起參與執行，而且必須建立清晰共識。然而有部分教師對行為問題的處理不一致，經常引起教師之間的不協調。在無法達成共識下，學校對紀律問題惟有迴避	學校未能有效處理教師執行紀律時的不協調。為免開會時受到挑戰而出現尷尬，於是出現不討論某些問題的不明文共識
法則階段	重視組織文化和核心價值；重視價值、心理需要和工作的平衡；重視使命、計劃和成果的一致	看到學校的價值系統正在排斥其他價值系統；容許其他價值系統內（如家庭、少數族群等）的聲音出現；主動接觸及認識其他文化社區及族群	學校理解到教師之間對訓導問題必須理念清晰；倘若意見分歧，教師必須願意放棄個人成見，接受學校提倡的信念	學校為了堅持辦學信念，寧願犧牲教師的個人觀點，以維持執行訓導時的一致性
批判階段	不同價值系統的整合；組織內不同政治背景、文化社群和少數族群的融合；組織成員均能互相接納、尊重差異；Model II 的行為模式	繼續堅持 Model II 的行為模式；鼓勵組織成員的批判思考	學校清楚教師執行紀律時出現不協調，是由於大家抱持不同的訓導理念，但大家的出發點都相同。於是，在不影響學校整體教育效果的情況下，學校支持個別教師使用自己的方法執行紀律，並鼓勵其他教師觀摩比較	學校接受不同信念和方法都可以達到同樣目標的求同存異原則，更鼓勵教師從觀摩比較之中提升自己的視野

圖四：五個發展階段出現的學習環路



環學習環路。在自我階段裏，學習者有能力進入單環學習，而且不斷完善運作，但學習僅限於步驟和規則之類的改變。在人際階段，學習者需要處理複雜的人際關係，並建立公平的利益分配機制，但同時亦需要處理習慣性防衛所帶來的負面效果，因而停留在單環學習狀態。在法則階段，學習者開始擺脫集體情緒的困擾，並積極發掘自身的核心價值。雖然學習者可能未有意識去質疑行動背後的假設，但已經理解到信奉的理論與使用的理論必須一致的重要性，而且認真嘗試在工作上言行一致。在批判階段，學習者有能力反思工作背後的假設，並探索不同的價值體系，因而正式進入雙環學習狀態。

上文嘗試勾劃出一個具方向性的學校發展藍圖。藍圖內包括五個組織學習的發展階段，以及這些階段內意義系統的特徵。在每個階段之內，成員均沉醉於該意義系統的思維邏輯。隨意階段的思維邏輯是對外界事物的衝動，自我階段的思維邏輯是學習者的片面成就，人際階段的思維邏輯是人與人之間的感情，法則階段的思維邏輯是學習者持守的信念和價值。到批判階段時，學習者才真正能夠跳出以上的系統，從不同系統之中自由選擇適合自己的項目，表現出跨國界和跨文化的世界級教育視野。

總 結

本文嘗試建立一套以建構理論為基礎的組織學習理論，解釋組織學習是組織的個體或群體的意義系統在環境中不斷分化和融合的過程，並由自圓其說、充滿防衛的 Model I 單環學習模式，進入坦誠溝通、將推論和假設外顯的 Model II 雙環學習模式。本文屬探究性質，單純從意義系統角度探討如何解決單環學習與雙環學習之間出現的斷層問題，以及組織學習背後分化與融合這兩股力量，但並未深入解釋這些力量背後的內在和外因素，這是本文的限制。本文提出的理論屬於新的組織變革研究領域，有助研究者探討學校組織發展歷程。理論亦可以應用於學校的組織分析、組織介入、行政人員培訓等範疇，有助提升教育質素。

參考文獻

- 譚偉明 (2005)。〈學校與社區關係：現實與張力〉。《基礎教育學報》，第 14 卷第 2 期，頁 1-20。
- Argyris, C. (1970). *Intervention theory and method: A behavioral science view*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. Boston: Pitman.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C. (2004). *Reasons and rationalizations: The limits to organizational knowledge*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Beck, D. E., & Cowan, C. C. (1996). *Spiral dynamics: Mastering values, leadership, and change*. Malden, MA: Blackwell.
- Blackman, J. S. (2004). *101 defenses: How the mind shields itself*. New York: Brunner-Routledge.
- Bokeno, R. M. (2003). The work of Chris Argyris as critical organization practice. *Journal of Organizational Change Management*, 16(6), 633-649.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Forrester, J. W. (1961). *Industrial dynamics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). London: Heinemann.
- Hall, B. P. (1994). *Values shift: A guide to personal and organizational transformation*. Eugene, OR: Wipf & Stock.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problems and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., & Felix, S. (1985). *The subject-object interview: A guide to its administration and interpretation*. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: Universitetsforlaget.
- Miller, E. J., & Rice, A. K. (1967). *Systems of organization: The control of task and sentient boundaries*. London; New York: Tavistock.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Pawlowsky, P. (2001). The treatment of organizational learning in management science. In M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 61–88). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). New York: Harper.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sanchez, R., Heene, A., & Thomas, H. (1996). Towards the theory and practice of competence-based competition. In R. Sanchez, A. Heene, & H. Thomas (Eds.), *Dynamics of competence-based competition: Theory and practice in the new strategic management* (pp. 1–38). Oxford; New York: Pergamon.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

- Souvaine, E. (1999). *Developmentally constructive action: A case for the mutually informing potential of Action Science and Constructive-Developmental Theory*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School of Education, Harvard University, U.S.
- Torbert, W. R. (1987). *Managing the corporate dream: Restructuring for long-term success*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Torbert, W. R. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: W. W. Norton.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E., & Bougon, M. G. (1986). Organizations as cognitive maps: Charting ways to success and failure. In H. P. Sims, Jr. & D. A. Gioia (Eds.), *The thinking organization: Dynamics of organizational social cognition* (pp. 102–135). San Francisco: Jossey-Bass.

A Constructivist Approach to Organizational Learning in Schools

Frank Wai-Ming TAM & Wing-Kin CHAN

Abstract

Based on action science and constructivist theory about learning, this article asserts that organizational learning is mainly a process whereby beliefs of individuals and shared beliefs of groups within a school organization undergo transformation, so that they may engage in double-loop learning. From the constructivist perspective, transformation of beliefs is the changes of the meaning-making system. These changes may undergo several stages, and each new stage is an evolution from the previous stage. During the process of organizational learning, the learner makes new connections with the external environment and with the self, and seeks new identity and characteristics. On the other hand, there are two major forces that influence organizational learning, and these forces are two important functions of the cognitive system. The force of integration enables the individual to integrate into the social environment and become a subject, and the force of differentiation enables the individual to differentiate from the environment and become an object.