

壹、前言

近年來領導教育成為不少學校推行的重點項目之一，在快速變遷的現代社會，學生被認為不只需要具備數學、語文等基礎學科知識，人際互動、包容多元價值以及自信等軟性技能也越來越受到重視。本文將領導能力定義為四個向度，分別是領導的知識與技能、自我效能感、領導動機以及多元價值的信念。(Goethals & Sorenson, 2007)有別於一般傳統學科容易量化、測量，領導力的內涵更加複雜，領導教育所培養的不只是領導的方法、知識，還包含一套面對自己的看法、內在動機，以及面對他人的態度。領導教育不只是一套知識技能，也是一套文化工具。(Swidler, 1986)如果領導力所教授的不只是一套客觀的、可以測量的知識，那衍生出來的問題是，領導力要怎麼教？要怎麼讓人去接受並且運用一套文化工具，不只是知道，而是能夠接受、內化成一套知行合一的準則？

本文選擇台大的領導學程來做為田野地，一方面在領導學程的課堂上進行參與式觀察，另一方面訪談領導學程的同學、教師，希望能夠回答同學如何透過學程，習得領導知識以及方法論，提升自我效能感、領導動機以及多元價值，也就是本文所定義的領導力提升。最後我們發現，相較於顯性課程，領導學程的隱性課程，也就是同儕之間、師生之間互動的效果，對學生有更關鍵的影響，領導學程的隱性課程安排，例如大量的人際互動環節，提供了學生與他人互動的機會，而在人際互動當中，學生透過與同儕還有老師互動，去練習並且內化領導教育所希望意欲教授的文化工具。具體而言，我們發現三個教學的途徑：老師暗示的價值觀和信念、老師跟助教給予的互動腳本，以及同儕之間發展出來認可的互動腳本。

貳、文獻回顧

一、領導力教育是什麼

在過去十年中，高等教育機構發生了重大的轉變，辦學成本、勞動市場與就業機會的不確定性上升，以及政治、全球環境、科技技術的高度變動，深深影響著高等教育機構的發展 (Hendrickson & Ikenberry, 2013)。在這種具有高度風險以及充滿不確定性的環境中，高等教育機構需要把握機會，改革原有的教育系統，重新訂定制，並檢驗領導力在高等教育中的所能帶來的影響 (Thompson & Miller, 2018)。Kezar (2018) 認為這些高等教育機構，需要培養能夠推動變革，並且順應這個快速變化時代的領導者。當代的組織需要領導者來擁抱變化，處理危機以及快速因應 (Nelson & Squires, 2017)。Uhl-Bien 和 Arena (2017) 也認為，在這一個具有高度不確定性和動盪的時代需要能夠帶領人們適應環境的領導者，以使組織及其組織內的成員得以做好準備，以便在不斷變化的環境中有效應對。

在上述背景之下，領導力教育已逐漸成為高等教育機構的重點發展項目，並且也吸引到了越來越多的學生參與。根據國際領導力協會在 2017 年的調查指出，美國大約 4,000 所經過認證的高等教育機構中，已經有超過一半提供正式的教育或課外活動計劃，致力於學生的領導力發展 (Rosch & Headrick, 2020)；而這在不到二十年前的時候，只有不到 25% 的機構提供了這樣的機會 (Riggio, Ciulla & Sorensen, 2003)。

然而，雖然領導力教育得到了社會的廣泛重視，但這並不代表領導力教育真的產生了很好的成效 (Dugan, 2011)，特別是在大學這類的高等教育機構。Owen (2

012) 將高等教育機構的領導力課程描述為一種「進入尷尬的青春階段」，其指出這些高等教育機構所推出的領導力課程，其對於內容與形式的宣稱，遠遠大於其所產生的實際成效。

領導力教育不同於傳統的學科，是一門跨學科的知識領域。這類跨學科的知識，目標是希望透過專案實作，以及跨領域的理論應用，來讓各細分的傳統學科能夠從更高的層次來進行整合 (Nicolescu, 2008)。不過也因這類跨學科的複雜性和跨領域，其特別容易受到挑戰 (Hyun, 2011)。Ford, Harding 和 Learmouth (2008) 即指出領導力是一個「空洞的能指」，其認為領導力的無處不在以及在就業市場廣受歡迎的現象是受社會所建構。

面對這樣的質疑，領導力教育擁護者的作法是透過建立領導力教育的理論 (Goethals & Sorenson, 2007)，並進一步透過實證研究來了解領導力教育的學習成效。他們大致上將領導能力劃分為以下四個向度：

1. 領導的知識與技能：領導風格、方法、知識以及領導觀念
2. 自我效能感：對自己的領導能力更有信心
3. 領導動機：願意在團體中擔任領導者的角色
4. 多元價值：認同多樣性可以拓寬團隊的視野並提高團隊的生產力，並主動尋求多樣性

Odom, Woodruff, Shehane, Dooley & Stein, M. (2021) 透過訪談領導力教育課程的學生後發現，學生在上完課程後，領導知識、多元價值，以及對領導力的信心均有所提升。Rosch & Headrick (2022) 則是透過前後測的方式，發現學生在參與完領導力教育活動後，雖然自我認知的領導力並沒有顯著成長，但其自我效能感、領導

的動機都有顯著增加，顯示其在參與完活動後，領導他人變得更有成就感，日後也更願意擔任領導者。

領導能力有別於一般傳統可以測量的知識，還包含學生的自我價值觀、面對他人的行為態度等等，也因此領導能力習得的過程是特別值得探究的。不過，上述研究中雖然證實了在接受領導力教育後，學生的領導知識技能、自我效能感、領導動機、多元價值，這些研究者定義的領導力有所提升了，但並沒有寫到這個過程如何發生。因此本研究將以臺大領導學程為例，研究領導學程的學生們為什麼在接受了領導學程的教育後，是否會認為自己的領導力有所提升，以及若是有所提升，其背後的原因為何。

貳、社會學視角下的領導力教育

由於過去關於領導力教育的討論，大多是由教育學者進行，較少社會學者關注，因此本文希望透過社會學的視角來分析領導力教育。

（一）社會互動與社會化

本文的研究問題是為什麼學生在接受了領導學程的教育後，會認為自己的領導力有所提升。這裡所指的領導力提升是採用上述領導力學者在研究中的定義：領導的知識與技能提升、自我效能感提升、領導動機提升、多元價值提升，除了第一種可以透過相對客觀的測驗評估，其於後三者都是源自於學生的主觀認知。相較於其他的專業學科是透過衡量學生習得的知識來評估學習成效，領導力教育更多是採用學生主觀認知的方式，來自評自身的學習成效。因此，我們所研究的重點，即在於是什麼樣的

教育過程，會讓學生產生自己領導力有所成長的認知。我們認為其中的關鍵是社會互動與社會化。

過去的研究經驗告訴我們，社會學中關於人的主觀認知的理論，主要有鏡中自我與自證預言，因此本文將援引這兩個理論。Cooley (1902/1983) 認為自我的形成是來自於和他人的社會互動，當社會行動者與他人進行互動時，行動者會獲得他人的回饋，並在獲得回饋後進行評價，進而產生對於自我的想像。Thomas (1923/2017) 則更進一步的提出，當行動者接收到了來自社會的回饋，並且形成新的自我認知後，將會根據此一信念產生社會行為，即為自證預言。當類似的社會行為一再的出現，行動者將不斷得獲得社會的回饋，進而強化原有的信念。從上述文獻當中我們可以進一步推測，領導學程的學生有可能是透過在學程中的社會互動，獲得正向回饋，進而強化自身領導力提升的信念。

此外，我們想要進一步透過符號互動論的框架，來分析領導學程學生的社會互動。Blumer (1969) 在 Mead (1934/2015) 的理論基礎上提出了符號互動論，指出社會互動是透過肢體語言、文字等符號來建立互動的共識。因此，我們將進一步發掘領導學程學生社會互動中的符號，並分析學生是如何在學程中透過與他人互動，了解他人對自己的看法，評估別人對自己的看法後，產生了領導力提升的認知。

(二) 隱性課程

由從上述的文獻回顧中，我們可以瞭解到領導力的提升是源自於學生的主觀認知，因此我們談到了鏡中自我與自證預言的理論背景，以及援引了 Blumer (1969) 所提出的符號互動論。既然我們要透過符號互動論來分析領導學程中的社會互動，這代表我們在領導學程中要觀察的，就不僅僅是老師所公開教授的顯性課程，而是要涵

蓋師生互動、同儕互動的隱性課程 (hidden curriculum) 。隱性課程一詞最早是由美國社會學家 P·W Jackson (1968/1990) 提出，其認為隱性課程是一種讓學生在心理上並未察覺的無意識教育方式。相較於顯性課程充分利用各種公開手段、公開場所，有領導、有組織、有系統得教育學生，隱性課程是透過將教育內容滲透到學生所處的環境、文化、娛樂、輿論、服務、制度、管理等日常生活中，讓學生去感受和體會，並潛移默化地接受預先所設定教育內容。在其著作中，Jackson 提及了隱性課程的幾個特點：

1. 隱蔽性：隱性課程通常把教育目的以及內容隱藏在學生的社會互動之中，使學生在不知不覺中接受教育內容，進而達到教育目的。
2. 愉悅性：透過設置一定的教育環境，使受教育者在自然、和諧和愉悅的氛圍中，自然而然的將教育內容並轉化為自己的思想、行為，以達到教育的真正目的。
3. 開放性：學生將在不受課堂的限制下，以學校、家庭、社會生活等各種因素作為學習內容，有意或無意地通過直接體驗或間接觀察來學習。
4. 自主性：由於隱性課程的目的和內容隱藏在各種活動之中，學生並不會受到任何明確的、直接的外部強加意圖，讓學生完全處於一種自願、自主地選擇和參與教育活動的自發狀態。
5. 間接性：學生並非接受被灌輸的教育內容，而是在日常生活中，藉助於一定的教育載體間接地對受教育者進行滲透，使學生在一種無意識的狀態下進入設立好的教育環境中，自覺地接受教育內容。

Bilbao, Lucido, Iringan & Javier (2008) 更進一步指出，學校的環境，教師的情緒和個性、師生的互動，以及同儕的影響，這些都是隱性課程影響學生的重要因素，概念類似於 Jackson 所提及的教育載體。

1. 學校的環境：學生在狹窄、光線昏暗，甚至通風不良的教室裡，很難集中注意力來學習，因此設備較為簡陋的學校，會影響到學生的學習成效。
2. 師生互動：當老師不喜歡某個特定的學生時，學生即有可能從互動覺察到老師的反應，進而認為自己是不受人喜愛、不受到重視的。
3. 同儕互動：當學生在與同儕互動的過程中，受到了同儕的嘲笑，甚至是排擠，會讓學生感到自卑

Bilbao 等人的研究結果顯示，女性、來自下層階級家庭，或是少數族群的學生，容易受到隱性課程的傷害，在社會互動的過程中被貶低自身價值，這些族群通常也被賦予較少的信任、獨立或自主權，因此他們可能更願意在未來的日子中服從權威。另一方面，屬於主流社會群體的學生往往被以能夠增強自尊，獨立性和自主性的方式對待。因此，他們更可能在社會中成功。

隱性課程的理論觀點，提醒了我們在領導學程中觀察時，要更加注意分析學校的環境、師生互動、同儕互動等隱性的面向潛移默化的效果。舉例來說，學生認為自己領導能力有提升可能正是來自於在師生互動當中習得一套「有領導風格的互動方式」，或者被當成是潛在的領導人對待，進而認為自己的領導能力有所提升。

(三) 文化工具箱

從隱性課程的觀點出發，我們注意到課程透過師生互動潛移默化的效果，不過從隱性課程當中學生究竟是獲得了什麼？以下我們運用文化工具箱的概念更具體的討論。

Swidler (1986) 提出了文化工具箱的概念，一個不同於以往社會學者的觀點。相較於傳統的社會學者認為文化是藉由形塑了人們重視的價值（最終目標），進而影響人們的行動；Swidler 認為文化影響人們行動的途徑，是透過教會人們一套方法、一套工具。Swidler 將文化工具箱定義為人們用來塑造其日常生活行為的符號，如故事、儀式、信仰、意識形態，以及實踐。除此之外，文化工具箱也並非一個統一的系統，而是一個複雜且持續變化的概念，人們將從文化之中選擇不同的部分，以建構不同的行動策略。

Milkie & Denny (2014) 也提出了文化設備的類似概念，其認為人們不僅是生活在文化之中，而且會使用文化中的元素來，來產生他們的行為與決策。這告訴我們，人們是可以有選擇地使用文化來產生行為，而不僅僅是被動地受到它的影響。文化不僅僅是一種約束，其同時也可以是一種賦能 (Alexander, 2003 ; Hays, 2000) ，而其中一種賦能的方式，就是要提供人們方法、工具，讓人們得以產生行動。

文化工具將的觀點讓我們知道，認知到一套「如何領導」的工具、方法是重要的，而我們在後續的分析當中也會特別注意到，師生互動當的過程當中如何傳遞互動的工具、方法，進而幫助學生習得領導能力。

我們產生了以下的研究假設：在領導學程中，領導力的學習過程並非是透過師生互動、同儕互動間的價值宣揚來實現的，而是透過這些互動的過程中，傳遞互動的工具、方法，進而幫助學生學習領導力。

(四) 小結

綜上所述，我們此次的研究問題將著重在領導學程的領導力教育，如何讓學生認為自己的領導能力有所提升。我們認為領導力教育並不單單只是透過顯性課程來提升學生的領導知識與技能，而是會透過隱性課程的方式來傳達教育內容。接收到這些課程內容的同學，可以藉此習得一套領導的工具、方法；而在社會互動的過程中，學生接收到的回饋，會讓其產生領導力有所提升的認知。與此同時，這些回饋也會同時回過頭去影響學生學習互動的方法、工具。

參、資料與方法

一、散落各處的田野地與田野型態

由於我們的研究對象選擇了以課程為核心的「領導學程」，在大學校園中這樣的研究對象欠缺一個穩定且易觀察的田野地供我們進入並且在其中深入觀察，所以我們必須網羅各種領導學程認列的必修、選修課程，並且透過事前向授課老師取得同意後進入課堂教室進行田野觀察。最終，我們所進行觀察的田野地從臺大校內各大教學館教室、講堂，到台大水源校區卓越研究大樓，甚至是走出校外進入領導學程小組專案進行的課外活動地點進行觀察都有。觀察內容也從單方面的講師授課、小組互動討論、小組遊戲學習再到酒吧內的同儕互動都有。

值得一提的是，領導學程以及整個創新設計學院的辦公址在台大水源校區，其課程中偏向實作的課也偏好開在水源卓越研究大樓，其餘課程多開在綜合教學大樓，這些建築物在臺大校舍館中都屬於較為新的教學大樓。綜合教學大樓之教室除了外觀較新穎以及硬體設備較為齊全以外，其餘與其他教學大樓的教室並無不同；而位於水源卓越研究大樓的課程（例如創新社會設計工程）所使用的教室並不會有傳統教室規劃上的講台區以及固定的座位區，而是在教室四個角落使用可活動式的拼接圓桌作為一個小組的討論單位，授課教師再向全班說話時也多是站在教室的中間，同時向四周的同學交代課程事項。同學在進行實作時，老師與助教多會輪流在各組旁聽討論、適時給予協助等，故在空間配置上是相當去中心化以及靈活運用的。

統整觀察我們的田野地：領導學程的課程以及課外活動場地，可以發現除了少量的大型傳統授課模式教室配置以外，多數空間都是舒適且高級、去中心化、讓人能夠放鬆地進行各式討論與社會互動的場地。

二、進行的多元活動型態觀察與進入方法

以領導學程作為觀察對象，如前所述我們的主要田野觀察地分為校內的課堂教室以及校外的課外活動聚會地，而前者佔絕大多數。而這樣的田野地對於本組組員的身份——臺大學生而言有很高的易達性，故我們原先預期應該是像其他課程一樣寫信詢問授課老師請求旁聽後授課老師應該大多會答應；然而，在我們選定田野觀察課程並且寫信向教授請求旁聽許可後，仍然有一些課程被婉拒了。最終，我們與學程助理以及授課教師達成共識的旁聽課堂共我們田野共有三堂課：組織運作導論、領導力講座以及創新社會設計工程。組織運作導論為領導學程必修課，後兩者則為選修課，在

授課方式上，除了領導力講座是演講課以外，另外兩堂課皆是採取討論、演講混合的授課模式。

至於學程課外活動方面，我們選定了領導學程「進階領導專題」課程的專案組別：「LiNkToU公民酒吧」活動，該活動是在課餘時間於臺大附近所舉辦，採取報名制。我們以活動參與者的身份繳交相同的報名費用（350元），在未告知田野觀察目的的前提下進入活動場地，並實際參與了整場活動進行田野觀察。

三、田野報導人與訪談對象

訪談對象參見下表：

訪談對象	學系	是否為 領導學程學生
胡同學	地理雙社工	是
李同學	外文雙心理輔中文	是
宋老師	-	-
李同學	財金雙社工	是
葉同學	會計系	是
陳同學	地理系	否
謝同學	生科系	是
林同學	機械系	是
李同學	工管系	是
李同學	森林雙哲學	是

表一：田野報導人與訪談對象

四、研究者在田野中所擔任之角色

研究者在田野中所扮演的角色，在我們的每個田野地中都各自有很大的差異。

在課程「組織運作導論」中，我們有三位同學進入課堂中進行田野觀察。其中，兩位同學曾經在課堂上加入各個小組的討論，形成參與式觀察；另一外同學則是全程以旁聽生的身份進行田野觀察。

在課程「創新社會設計工程」中，我們在甫進入課堂、課程尚未開始前是坐在授課教師以及助教旁邊的，在田野地中只有老師、助教知道我們作為田野觀察員的身份，而其他同學只會知道我們不是修課學生，並不會知道我們出現在課堂教室中的實際身份以及目的。課程開始後，因為其進行方式是絕大多數時間都是小組討論提案、發表的時間，在該時間助教與老師會輪流到各組旁聽各組組員的討論以及適時提供協助，所以我們就也自由地在上課時間中隨意走到各組進行旁聽討論。整節課進行下來我們研究者幾乎沒有與修課學生對話，老師也沒有公開向學生介紹我們的身份，所以田野觀察者的身份修課同學應該是不知道的。在最後一次「創新社會設計工程」田野觀察中，我們在課程即將要結束時因為希望可以在所有修課學生前徵求訪談者，便向授課老師徵在全班面前公開我們的田野觀察員身份並說明我們的研究計畫、訪談需求等等。故我們在向田野地告別之時也向我們的田野觀察對象公開了我們的研究身份，在此之前我們一直都是不具名的默默觀察者。

課程「領導力專題」則為線上授課，我們以旁聽生的身份加入線上會議室，旁聽各個小組討論。

在活動「LiNkToU公民酒吧」中，我們原先有考慮是否能夠過聯絡主辦單位，取得免費進入田野地並且不參與活動，僅作為觀察員的身份進行田野觀察。最終考量作為一位參與者或許能得到更加深入的田野觀點，故我們與其他參與者一樣填寫報名

表單與參與動機，平等地讓主辦方進行篩選參與者，最終成功入選並在繳交350元費用後進入田野地。故在活動中我們就是一位平凡的活動參與者，無論是活動主辦方（學程小組學生）又或是活動其他參與者都不知悉我們的田野觀察身份與目的。活動結束後，主辦方的學程學生有邀集參與者中願意留下來與主辦方進行訪談、給予主辦方活動方面回饋與意見的參與者，我們便在活動後留下來與本次的活動總召——李同學進行訪談，而他也成為日後我們的研究訪談人之一。在活動當天的訪談中，就有向對方公開我們的田野觀察者角色以及研究目的，在此之前我們對於活動場域中的所有人員而言都只是個普通的參與者，默默在活動中進行觀察紀錄。

五、田野中研究所面臨的具體限制

關於研究主題之選擇，本組最終選了同在一所大學內的領導學程學生作為研究對象，原先以為這樣的研究主題無論是在田野觀察或是訪談上都會相對方便。在進入田野地後，我們便發現這樣的田野地對我們產生了一個問題：研究對象與我們研究者過於相近，田野地與我們日常生活的上課作息也大同小異，甚至上課方式雖然新穎但就我們的生活經驗也不算陌生。這樣的熟悉感在田野觀察時對我們造成了一定的限制，我們在觀察時可能會因為以自身學習經驗習以為常而忽略了一些重要的田野資訊，進而造成田野資料不足，難以全面分析田野資料與研究問題之間的相關性。面對這個問題，我們會在田野中使用「陌生化」技巧使自己在田野時切換假想身份，抽離自身身為「臺大學生」的身份，使用較為中立且疏遠的假想角色進入田野進行觀察與紀錄。透過這種方式，我們能記錄下來更多關於領導學程課程與活動的細節與重要田野資訊，不會被我們的日常身份角色所侷限。

相較於其他組所進行研究之田野地，研究者可以較為輕鬆地融入之中並與來往者或是田野報導者輕鬆攀談。我們所進行之研究田野地只有課程進行才會運作，且課堂中往往具備許多既有的社會規範，例如仍然會以老師與課程進行為核心、較不容易隨意進行與課程無關的閒聊話題等等。再加上田野場地多在大學校園中的進行中課堂，在田野觀察結束後大多數老師與同學都必須要趕下一堂課或是在行程上有較為嚴密的安排，導致我們在田野中與田野後都面臨了很難與田野對象隨意私下交流。面對這樣的問題，我們只能透過訪談法來更進一步對研究對象有更深入的认识。

最後，在進行田野時，我們發現修習領導學程課程的學生的團隊協作態度與自我效能感等等可能源自非常多面向的養成，而非單一源自領導學程。例如我們許多訪

談者表示他們也有在進行許多課外的專案、活動或是團體組織，故我們在田野地所觀察到的互動腳本未必是由領導學程授予與培養，也可能是源自於他們各自在其他領域所認知、學習到的互動腳本。面對這樣的問題，我們仍然是透過訪談，透過深入訪談進一步去追問受訪者，引導其分析怎麼樣的軟實力是源於何處，又位於領導學程的課程教育帶給學生何種具體的能力成長。

肆、發現

一、顯性課程與領導力

在進行組織運作導論這門課的田野觀察時，老師的教學內容顯示的是「理想的領導人應該有的互動模式、觀念」等領導知識與技能，而在方法上，關於領導知識、能力的抽象概念，則援引了許多實際案例來說明。然而，這樣的顯性課程對於領導能力學習的成效似乎有其限制。

以下將由其中一堂課程來作顯性課程之舉例，當週的課程主題是「團隊與信任」：

當我一走進教室時，我觀察到的是教室裡學生座位的空間分布，呈現了一種近似「口」字形的排列，中間部分區域的座位有不少空位，而學生則多是坐在後排及左右邊側，前排僅有零星幾位專注上課的同學們。

以下兩種方式是我們在田野過程中所觀察到的老師們主要運用的授課方式，以「互動經驗」、「豐富事例」來幫助學生們習得領導知識，這類的授課方式通常由老師站在講台上單方面向學生們授課。

1.鼓勵從互動經驗中來學習抽象概念

起初，老師引導學生們以自身互動的經驗去思考信任的概念：

老師：另一種看信任的方法是你可以去思考你怎麼看你不信任的人。跟他們互動的時候感覺怎麼樣？商量一些事情的時候怎麼樣？

老師：你在跟他合作一件事時，你的防護罩會拉到最高，因為你害怕他會不會給你帶來任何傷害。

老師：相反地，你在跟好朋友溝通時，又會如何感受？

老師：我建議你們哦，今天回去之後就把這個問題放在心上，去思考這個問題，怎麼樣的人會帶給你信任、怎麼樣的人不會？那這個互動模式是什麼，有沒有需要修正的地方？這會對你很有幫助。

老師試圖引導學生去思考過去的互動經驗，藉此協助他們將較抽象的概念性知識和既有的經驗資料作連結，試圖讓他們知道其實領導的相關概念是和日常生活中的互動有所關聯的，也使這類抽象知識不再那麼地遙遠。同時，也期望他們透過反思來修正自身互動模式。

2.以豐富的實際事例來談論概念背後的意義

當老師提到信任的重要性時，我們發現他使用了大量且豐富的事例來為概念作解釋。老師表示「信任是人跟人互動中的重要基礎，因為信任能夠降低溝通的成本，提升溝通的速率。」因為彼此不需要互相提防、保護自己，就可以讓彼此的目標更明確。老師說完後，便引用了豐富的事例來說明、舉證這個概念，像是有些零售業、美妝店會將貨物商品直接放在騎樓上，離店員非常遠，但可以讓路過的人注意到他們的商品，促進銷售效率，店員不用出來推銷就能夠達到介紹產品的效果，但是這在過往的雜貨店是不可能發生的，雜貨店必然都有個店員坐在產品的出入口處來防止偷竊行為，這其中的差異就是在於是否有信任的基礎。其中的事例還包括瑞士的公車前後刷

卡機、在911事件後美國機場對外國乘客的處理態度轉變，明顯地運用了大量的經驗、事例來說明這個抽象概念的意義。

在田野觀察後，我們後續也針對了顯性課程與領導知識的習得去進行訪談，試圖更進一步地理解學生對於顯性課程的詮釋。

3.成效有限的顯性課程

然而，儘管老師在課堂上以互動經驗與豐富事例，試圖解釋抽象的領導知識及概念，但這樣的顯性課程對於學生而言，似乎成效有限。

尤其在我們的田野觀察中，儘管台上的老師熱衷於自身的課堂教學，但是學生卻普遍地低著頭、打開筆電或拿出其他課程的筆記本，再仔細一看，螢幕裡頭出現的是其它課程的簡報或是與一大串與這堂課程無關的數學符號，這時，我也瞬間明白在我一走進教室時所看見的景象之意涵，而我們也在訪談當中確認了知識教學的不足：

「但我在領導學程的課，不覺得我有學到，恩就是就是就是，我沒有學到那麼多像是可以聊到這就是財金系的，這就是社工系，就是我在領導學程的時候我沒有學到一個，喔這就是領導學的感覺，應該就是可能教授會跟大家分享他們在工作就是他們在公司裡面怎麼去管理他們的下面的人啊，什麼那些東西，但是我就會覺得，我沒有聽進去阿，他們就是很喜歡什麼，喔我今天成功了5個關鍵要素，我要成功的好習慣，我也會喊口號阿，就我都知道這些要素，可是我就做不到，我就爛阿，就是從課堂本身還好。」（財金雙社工，李同學）

在上述李同學的回答中，我們可以發現儘管老師欲以豐富事例來說明領導知識，但是學生從課堂的顯性課程中仍然無法實際地理解這些抽象概念如何使用在真實情境下，也使得了這類領導知識在抽去特定情境之後，只能淪為口號，而無法放入實作之中。

而我們同時也從其他訪談對象中，得到了相似的說法，對於顯性課程中，老師單方面授課的模式感到乏味、無趣。有趣的是，在課堂的某面向中，我們也發現了與文獻呼應的隱性課程也可能在課堂中出現，而且似乎對領導知識與技能更有幫助。

「訪談者：你認為修習領導學程之後，有讓你的領導知識與技能有所提升嗎？它是在哪些學習環節中讓你學到這些的呢？」

受訪者：我覺得有，至於什麼環節的話（停頓並思考了一下），我印象中比較深刻的是設計思考教練人才培育的課程會要求我們反思，然後從反思的過程，就會透過觀察同學怎麼做、然後看看自己怎麼做比較好，在得出一個…哦…可能更好的領導方式、團隊合作的方式，所以我覺得領導知識和技能在互動中是有所提升的……知識的話，可能一部分來自課堂老師講的，但是我覺得比較少一點。

訪談者：欸～所以老師授課對領導知識的提升其實比較少嗎？

受訪者：對，因為有的時候上課會想放空…哈哈。

訪談者：（笑）原來如此。

訪談者：那你為什麼會覺得課堂上老師講得對於領導知識的幫助比較少？

受訪者：因為我覺得這些可能是比較死板的知識。

訪談者：喔～你覺得要用剛才講的那種比較身體力行的方式，才能學到對嗎？

受訪者：對！」（師大生科，謝同學）

從上述兩位同學的訪談資料中，我們認為顯性課程對於領導力的學習較有限，學生對於老師在課堂上單方面授課的模式感到不實際或乏味，尤其是豐富的舉例反而是學

生無法吸收的，至於互動經驗對於習得領導能力雖然有幫助，但是受訪者認為應該要身體力行才能習得，而非透過講授的方式。

此外，我們也從訪談資料中發現隱性課程的存在，而且，學生從中更能感受到自己的領導能力提升，以下將更進一步地說明之。

二、隱性課程與自我效能感、領導動機、包容多元價值的獲得

本段意圖說明，從領導學程開設之課程當中，除了課堂意圖要傳達的顯性課程領導知識如理論、工具方法外；我們發現隱性課程透過課堂上的種種互動進行，比起顯性課程，更能為參與課堂的學生提供了自我效能感、領導動機、包容多元價值的習得素材。首先，我們發現，隱性課程透過鏡中自我、自證預言，透過學程中和同儕與師長的互動，獲得正向回饋，進而強化自身領導力提升的信念。第二是，文化透過這些課堂上互動，傳遞互動的工具、方法，進而幫助學生學習領導力。

根據田野觀察與訪談，本組將課堂進行的隱性課程分為：（一）老師暗示的價值觀與信念、（二）老師與助教給予的互動腳本（三）同學與同學彼此之間發展出來、被老師與助教認可的互動方式。

（一）老師暗示的價值觀與信念

我們發現，老師暗示的價值觀與信念通常透過在課堂上對同學們進行的指示與要求，傳輸特定的價值觀或想法。而這些特定的價值觀或是想法，從田野或訪談中觀

察到的是老師希望同學認知到多元價值的重要性，不要害怕不一樣的價值觀；以及不要害怕犯錯，主動積極去嘗試。

首先是跳脫框架，接受不一樣的價值觀，在創新社會設計工程的一次課堂上，我們觀察到，老師在回饋討論的部分告訴同學，不用害怕不一樣的價值觀可能會有的風險與不被信任的感覺。在當次的課堂中，老師拋出許多議題提供同學討論，並且強調不需要去管現實數據，要跳脫框架、自由地想、讓想法再「飛」一下。同時我們也注意到在老師這麼強調的同時，也暗示同學要有自信，不要害怕他人的眼光。

「想法越天馬行空越好。如果人家沒辦法接受、很未來也沒關係，我們想要教授的是一種感覺。一種跳脫框架、不受限制思考的感覺。同學不要害怕荒謬。」（在課堂回饋的環節，創新社會設計工程宋孜孜老師。）

老師在小組討論時間過後，會徵求同學主動發表剛才討論的結果，並且強調說的好或不好不是重點，只要有想法老師都很樂見。而除了老師以外，助教的角色也有強化老師宣揚的價值觀的作用，例如助教會課堂上加入討論，在一旁陪伴輔導，主動提醒大家要記得傾聽他人不同的想法。

我覺得老師方面可能還會加上助教群，就可能陪伴大家一起討論、時時提點希望大家討論的時候謹記的價值，所以會慢慢內化成一個習慣。（陳同學，地理系，修過七門領導學程開設課程，未申請領導學程。）

再來是鼓勵同學主動積極的部分，在另一堂領導力講座的田野觀察中我們也觀察到類似的狀況，這門課堂是每週邀請一位業界人士演講，分享自己的人生經驗，我們參與的是其中一次沒有講者，改由老師帶領同學進行活動的課堂。在課堂的設計上，老師不是強制同學每組推派一位同學進行課堂發表，而是詢問是否有同學自願舉手發言。

又另一堂課程的田野中，我們也發現老師或助教在課堂上會身體力行多元價值的立場，老師會透過討論的回饋說明每個人的意見都是好的、只要有想法都不應該被批判。同時，老師跟助教扮演的支持性角色讓同學更有信心，實現我們前述所談的願意行動，不畏懼犯錯。以下這段訪談則是同學的詮釋，他認為老師跟助教扮演的支持性角色、讓他更有信心：

我認為領導學程的老師並沒有在課堂上明顯的告訴大家其要傳輸的特定價值觀；但是不管同學說的任何想法，老師都會支持，就這樣在互動過程中創造的友善的環境；而這個老師和同學之間的友善互動環境，也會進而造成同學與同學之間的互動情況也是友善的。……領導學程的課就是給我一個起點和一些資源讓我開始；讓我在更有安全感的環境下去執行這件事情。我覺得領導學程對我來說最好的地方是那個環境、氛圍。（李同學，外文系雙中文與輔心理系）

最後，在領導學程中有一個線上的臉書社團，叫做領導力研究室，領導學程的同學們都會被加入到這個社團當中。這個社團中的成員全部都是領導學程的老師、助教、學生們。在社團中，同學們會分享自己正在舉辦的活動，或是正在

執行的專案。而當同學貼文以後，其他同學、助教，老師們亦會在貼文下方留言鼓勵。

在這個互動過程中，留言者一方面是肯定同學的行動本身，另一方面也是肯定了主動積極行動的價值觀。不只貼文者被肯定，另一方面瀏覽臉書頁面的同學也會接收到這種價值觀。



圖一：臉書社團領導力研究室

從這段訪談資料可以得知，老師和同學之間的互動與反饋是良性的循環、良性的循環與環境給學生更有自信、更願意主動積極行動，使得學生的自我效能感提升；而且特定價值的傳輸並不是顯而易見的。

（二）老師與助教給予的互動腳本

接著是第二種分類，即老師與助教給予的互動腳本。老師跟助教會提供互動腳本，也就是設定一套同學們可以怎麼互動的方式，而同學藉由照著做，可以間接或直接的強化對於主動帶領討論的意願、與對於多元價值的包容。例如我們觀察到，在社會設計創新工程的課堂中，每組都會有通過討論建立的屬於團隊的憲章、以及先聆聽成員的意見。這些腳本是透過老師和助教的提醒而傳遞的。領導學程學生兼課程助教的謝同學也在訪談時提到，老師在課堂上引導大家討論時要聆聽他人想法的重要性。

「領導學程團隊的氣氛很融洽，因為我們都習慣先聆聽他人的想法，先了解夥伴的立場，然後再開始解決問題。而我之所以會有這個習慣，是因為修了設計思考人才教練課，那一堂課要帶學員討論、反思，所以給了我蠻多想法，其他的可能有提到，但沒有特別去講。做專案的話，也會很注重，然後被聆聽體驗很好，自己也會去聆聽。那堂課的老師是助教們，助教都會一再強調，然後因為我本來就要學習助教怎麼帶工作坊，所以我就會學習到這套助教帶的方式。」（謝同學，生技系）

助教、老師藉由提供互動腳本，告訴同學一個完整的討論應該如何進行、也同時強調同學要多跟不同背景與科系的人討論交流。如以下這段訪談資料顯示，助教在討論時的角色：

「譬如說，因為領導學程的課都會讓你不斷地開會討論，或者是課程架構會讓你建立團隊憲章、團隊的合作原則、規範，像是遲到幾次會影響到你的團隊互評分數、團隊會議要怎麼進行、要怎麼分工等等……助教會讓你很完整地知道一個正常的專案要怎麼運作。」（胡同學，地理系雙社工）

最後，我們也可以看到同學會逐漸內化這套在課堂上老師、助教提供的互動腳本，變成一種習慣，陳同學就提到他會自動想要確認對方的想法，更願意包容多元價值也更願意傾聽別人。

「在和別人討論的過程中，真的會好奇對方在想什麼，確認對方在想什麼是一個習慣，也更願意接受別人的聲音、不會覺得別人是在攻擊自己。」（陳同學，地理系）

（三）同學和同學之間的互動發展出來、並被認可的互動方式

接著第三種是同學和同學之間的互動發展出來、並被認可的互動方式，無論是在創新社會設計工程、組織運作導論的課程討論的田野觀察中，都有同學在公開發表討論的心得時，提到在與不同人的交流時的狀況與收穫。如在一次的組織運作導論課堂模擬開會的遊戲結束後，有位擔任組長的同学說，他認為模擬開會進行遇到的困難是和不同科系背景的人溝通時障礙重重，且在必須尊重對方意見的前提下，自己過往強勢的作風是行不通的；然而，也正是因為和來自不同背景科系的同學交流與合作之後，他理解到每個人都有自己的一套看世界的方式、他更願意去包容多元價值，而以往強勢的作法雖然有效率，但是會忽略掉別人的意見。老師也在這位同學發表上述言論後，給予認同與附和。組織運作導論老師對於那位同學的肯定，鼓勵了同學繼續採取這種包容與尊重的互動方式。

我們也在訪談當中得到驗證，確實包容多元已經變成領導學程同學們之間認可的、應該的互動方式，同學們不會認為意見不合是負面的事情，反而是可以直面提出討論的，同學也認為包容多元、能夠傾聽不同聲音的人，是理想中的領導者形象。

「就像我們團隊裡面，有一個同學直接告訴我說：我覺得我們價值觀不一樣。但在台大管理學院裡面，聽到一個人跟你說我什麼跟你不一樣都不是很容易的。然後在這裡你會聽到說我價值觀跟你不一樣，而且還是在同一個團隊裡面。」

「（我）更能夠知道一個成功的領導者需要的特質是什麼。比如說要果斷地做決策，要有耐心的聽別人的建議與批評，也確實做出改變。」（葉同學，會計系）

另一位同學則認為，同學之間會默默養成一種討論的時候應該要說話的氛圍，在課堂當中如果不說話會像是少數的異類。在這樣的同儕環境當中，同學會更願意在小組討論的時候主動積極，在上台發表的時候也會認為應該每個人都要輪流說話。

「我覺得這邊的課是真的蠻需要討論的，就像我剛說的他們沒有標準答案，然後需要團隊凝聚共識，所以即便沒有拿到麥克風、在小組討論的時候，大家都蠻積極發表想法，所以如果不講話的人才比較奇怪的……」

「拿麥克風 這件事情我覺得是同儕之間默默養成的。我一開始可能是看到其他組，會常常都是不同人在發表。」

（陳同學，地理系）

最後則是領導動機，我們可以在訪談當中看見，訪談者在過去三年修習領導學課程前、後對於和人互動的想法，以及自身作法的差異，說明同學與同學之間友善的互動環境，有助於領導動機的提升：

我以前比較不喜歡主動站出來，就算我可能有一些想法。但我以前認為，在台上、在鎂光燈的情況讓我有壓力，以前通常不會那麼主動的出來帶頭。可能是我跟組員本來是認識，但最重要的是那個環境是友善的，當你講出你的想法、嘗試改變的時候，大家會願意跟你討論、願意跟你一起做。如此一來，壓力就沒有那麼大了。（李同學，外文系雙中文與輔心理系）

伍、結論

扣到最初的問題，領導學程是否有讓學生習得領導力？以及如何讓學生習得？領導力評斷的指標根據前述文獻回顧可分為：（一）領導的知識與技能：領導風格、方法、知識以及領導觀念、（二）自我效能感：對自己的領導能力更有信心（三）領導動機：願意在團體中擔任領導者的角色（四）多元價值：認同多樣性可以拓寬團隊的視野並提高團隊的生產力，並主動尋求多樣性。

我們針對台大領導學程課程的九位修課學生、與一位課堂教師進行深度訪談，並且實際參與領導學程的課程、進行田野觀察，最後發現相較於課堂上的顯性課程，潛藏在學生之間以及學生與老師之間互動的隱性課程更加重要。

綜觀田野觀察地即課堂的實際進行，我們發現教學團隊有意識地去營造友善的環境，學生透過跟老師互動時得到的正向回饋、跟同儕互動時累積的人際上的安全感

還有正面的互動經驗去習得領導能力。而學生們習得的領導力，實際上是面對他人時的互動態度，即不批判他人，包容多元價值的態度。還有相信自己的能力以及行動能力的自我效能感，同時學生也會更願意主動發言、行動，我們稱之為領導動機。

本組將這些田野觀察到的隱性課程大致分為三種，分別是（一）老師暗示的價值觀與信念、（二）老師與助教給予的互動腳本（三）同學與同學彼此之間發展出來、被老師與助教認可的互動方式。老師課堂上暗示的，多元開放的價值觀，以及營造出來的友善的發言環境，讓學生認可多元價值，並且願意嘗試行動。老師、助教提供同學們團隊合作的互動腳本，具體告訴同學如何進行有領導風格的討論，讓同儕之間去演練傾聽他人、包容甚至主動尋求不同想法的討論方式。同時同儕之間也會發展出來默契，認為應該要主動發言、傾聽他人，是彼此之間認可的，也被老師以及助教認可的互動方式。

我們研究已經發現了學生與同儕團體以及老師互動，可能是內化教學者所意欲傳授的行為、價值，態度的關鍵，但是也需要注意的是，我們的視野主要聚焦在領導學程的課程上面，我們觀察領導學程的學生在課程上的互動，課程外的互動。但是同學們在領導學程以外，同時也還會有自己的同儕團體，其他的師生關係，尤其是來自同學們原本科系的人際互動，是我們所觀察不到的。考慮學生的科系背景，是否會影響領導教育的成效？又或者是我們的研究對象為正在修習領導學程的學生，在離開了領導學程的環境以後，學生們是否能夠繼續維持在領導力課程上所習得的自我效能感、領導動機，以及多元價值的信念？未來的研究者可以進一步把視野擴展到與不同團體互動可能產生的交互作用，或者持續追蹤取得領導學程的學生，觀察在不同的階段，領導教育的互動經驗是否效果會產生變化。

陸、参考文献

Alexander, J. C. (2006). *The Meanings of Social Life: A Cultural Sociology*. Oxford University Press. (original work published 2003).

Bilbao, P. P., Lucido, P. I., Iringan, T. C., & Javier, R. B. (2008). *Curriculum development*. Lorimar Publishing, Inc.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press. (original work published 1969).

Cooley, C. H. (1983). *Human nature and the social order*. Transaction Books. (original work published 1902)).

Dugan, P. J. (2011). Pervasive myths in leadership development: Unpacking constraints on leadership learning. *Journal of Leadership Studies*, 5(2), 79-84. <https://doi.org/10.1002/jls.20223>

Ford, J., Harding, N., & Learmonth, M. (2008). *Leadership as Identity: Constructions and Deconstructions*. Palgrave Macmillan.

Goethals, G. R., & Sorenson, G. J. (Eds.). (2006). *The Quest for a General Theory of Leadership*. Edward Elgar.

Hays, S. (2000). Constructing the Centrality of Culture and Deconstructing Sociology. *Contemporary Sociology*, 29, 594-602.

Hendrickson, R., & Ikenberry, S. (2013). *Academic leadership and governance of higher education: A guide for trustees, leaders, and aspiring leaders of two- and four-year institutions*. Stylus.

Hyun, E. (2011). Transdisciplinary higher education curriculum: a complicated cultural artifact. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-19.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press. (original work published 1968).

Kezar, A. (2018). *How colleges change: Understanding, learning, and enacting change*. Routledge.

Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition* (C. W. Morris, D. R. Huebner, & H. Joas, Eds.). University of Chicago Press. (original work published 1934).

Milkie, M. A., & Denny, K. E. (2014, January). Changes in the Cultural Model of Father Involvement. *Journal of Family Issues*, 35(2), 223-253. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0192513X12462566>

Nelson, T., & Squires, V. (2017). Addressing complex challenges through adaptive leadership: A promising approach to collaborative problem solving. *Journal of Leadership Education*, 16(4), 111-123. <https://doi.org/10.12806/V16/I4/T2>

Nicolescu, B. (Ed.). (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. Hampton Press.

Odom, S. F., Woodruff, T., Shehane, M. R., Dooley, K. E., & Stein, M. (2021). A Qualitative Analysis of How Students Construct their Leadership Learning from a High-Impact Leadership Program. *Journal of Leadership Education*, 20(1).

Owen, J. (2012). *Examining the design and delivery of collegiate student leadership development programs: Findings from the Multi-Institutional Study of Leadership (MSL-IS), a national report*. Council for the Advancement of Standards in Higher Education. <https://www.cas.edu/Files/Articles/MSL-IS%20Publication%20FINAL.pdf>

Riggio, E. R., Ciulla, B. J., & Sorensen, J. G. (2003). *Leadership education at the undergraduate level: A liberal arts approach to leadership development*. In S. E. Murphy & R. E. Riggio (Eds.), *The Future of Leadership Development*. NJ: Erlbaum.

Rosch, D. M., & Headrick, J. (2020). Competition as Leadership Pedagogy: An Initial Analysis of the Collegiate Leadership Competition. *Journal of Leadership Education*, 19(2), 1-9. 10.12806/V19/I2/R1

Swidler, A. (1986, April). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286. https://www.jstor.org/stable/pdf/2095521.pdf?refreqid=excelsior%3A40d3ba07e9ffdc0eb660fa465463d0ac&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Thomas, W. I. (2017). *The Child in America: Behavior Problems and Programs (Classic Reprint)*. F&C Limited. (Original work published 1923).

Thompson, M., & Miller, K. (2018). Disruptive trends in higher education: Leadership skills for successful leaders. *Journal of Professional Nursing, 34* (2), 92-96. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.11.008>

Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2017). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative work. *The Leadership Quarterly, 29*(1), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>