科技部補助專題研究計畫成果報告
期末報告

通識教育中的懸缺課程：台灣大學生的觀點分析(I)

計 畫 類 別 ：個別型計畫
計 畫 編 號 ：NSC 102-2410-H-004-192-
執 行 期 間 ：102 年 08 月 01 日至 103 年 07 月 31 日
執 行 單 位 ：國立政治大學師資培育中心

計 畫 主 持 人 ：黃譯瑩

處 理 方 式 ：
1.公開資訊：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2 年後可公開查詢
2.「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否
3.「本報告」是否建議提供政府單位施政參考：否

中 華 民 國 103 年 11 月 13 日

中 文 摘 要 ： 「通識教育中的懸缺課程：台灣大學生觀點分析」乃一為期兩年的觀點調查與課程分析研究，課程學者Elliot Eisner認為在討論課程設計、發展或改革時，懸缺（null）概念雖不常在一開始吸引眾人目光居於分析探討的首要位置，但對跳出框架、影響大局的重要性卻絕對不容小覷；「懸缺」以相異於原有思考決策習性、以「重要但卻被遺漏」的角度切入，正是高等教育追求卓越運動推動數年之後，接下來欲更進一步超越現況的關鍵。

基於以下問題意識與學術價值：（1）通識教育研究領域裡以實際開課的科目為對象、檢視通識實存課程其整體性與可能性的研究有限，（2）「懸缺」是相當重要但卻常被忽視的研究切入點，（3）當前通識課程研究中學者、專家、社會重要人士或優良通識教師的意見不少、但缺少直接參與者大學生的聲音，（4）從大學生（而非社會成就人士、學者或授課教師的）觀點來探究通識課程的其他可能性，從點、線至面的設計有其必要，本計畫目的在透過檢視大學通識實際開課科目清單，剖析其通識課程的整體性與可能性，並探究直接參與者大學生對「通識」的體認與定義、以及大學生對實際開課科目中懸缺課程的觀察。

研究結果發現與延伸如下：一、大學生觀點對大學通識課程的啟示

（一）宜增加實作性質

在學生觀點中顯示出學校通識課程對於實際操作與實務體驗性質課程的缺乏。

（二）宜增加較大尺度性質的通識科目

研究者經再檢視政大學生觀點，發現在通識課程內容方面，宜設計較大時間尺度性質的課程內容，並且搭配更多討論類型的小班制課程。像是前述這些性質的課程，在此就不加贅述其對於學生在理論上或實際學習上的幫助，在實際開設的情形上可發現仍存在於或多或少的國內外其他大學通識科目當中，意味著此些科目的開設並非為無法達成之目標，值得嘗試也值得努力。

（三）宜主動定期蒐集學生對通識課程內容與整體結構之意見

從本研究政大學生的觀點，可以發現校方規劃並制定的理想通識課程，到學生實際經驗的通識課程，兩者之間是有所出入的。雖然目前各校在學期末皆有讓學生反應通識課程之問卷調查，但此學生意見的調查內容大多是針對課程的地理環境、自我參與程度評估以及教師教學評估的量化評分，對於通識課程的實際內容是較少關注的，因此建議各校除了可多

關注學生所經驗到的通識課程，也可多開放學生對於通識課程內容的多元回饋管道，且此一管道較宜透過意見書寫的方式來充分聆聽學生的真實想法。

二、對未來相關研究的啟示

（一）促進N世代與各大學的學生觀點研究

本研究的研究對象為西元2006年大學入學的世代背景，因此本研究綜合台灣高等教育資料庫和其他年代相仿的大學生相關研究，來作為此群屬於1990至2010年代為成長背景的大學生之理解基礎。然而目前國內教育相關研究當中反映了以大學生的心理、生活與學習相關研究為多，而進行學生觀點調查、學生聲音聆聽的正式研究並不多。值得思考的是，學生的觀點同時提供了對於學生的真實認知與看法之瞭解，也是一種實際存在的落差、阻力和困境之反映（朱玉仿，2008）。其實，每個時代皆有不同的社會需求與文化特質，而大學生特質也隨著世代轉移而演變，加上每個學校因明顯課程不同而也相對存在著不同的懸缺課程。故對於特定世代大學生的理解，較不宜沿襲過去對大學生的認知和理解背景，作為對下一代大學生的基本預設。因此不僅對於各世代以及各類型大學的學生特質有其價值，關於各世代與各類型大學的學生觀點、學生聲音，也有其值得較為長期縱貫性的調查與分析之研究與實務價值，以促進通識教育與一般大學教育工作者在規劃與決策上的演化與革新。

（二）宜厚實對大學生特質屬性之瞭解

回顧並反思本研究，儘管台灣高等教育資料庫有提供對於民國92年至97年（與本研究學生年齡相仿）中大一與大三學生的多項背景調查資料，對於專屬於此世代以及在政大脈絡下的學生背景與特質，若能有更多且更完整的瞭解會讓本研究結果之分析更為完善。

（三）發展更精細化的語彙資料處理方法學

本研究對於語彙資料的編碼與處理，主要係參考以普查且開放式題型的調查研究模式，如普羅大眾說出「創造力」的語言及其反映的思維（黃譯瑩，2006）。面對未來可能更多的通識課程質性研究和學生觀點研究，對於開放式題型所收集來龐雜的語彙資料，在透過理論敏感度進行編碼之外，諸如無效問卷的判準與背後意義，以及每人對應多個答案的類目統計，是否增加權重設計，皆為未來研究對於語彙資料處理在方法學上可以進階嘗試與努力之方向。

（四）建置全國通識科目的資料庫

目前雖有全國通識教育網陳列少數大學的優質通識課程範例，但若要綜覽並瞭解掌握全國大學通識課程的科目概況，除了少數優質範例提供參考之外，仍有普羅收錄全國各大學的通識科目之需要，以助益於觀察各通識科目與議題的整體

分布與消長情形。
（五）對全國跨校性的通識課程研究，可探究對未來趨勢重要但缺乏的課程
對於未來全國跨校性的通識課程相關研究，除了亦須厚實對學生特質之瞭解以外，也可以從未來趨勢觀點，來探究有哪些在未來將會相當重要，但現今各大學通識課程卻普遍缺乏的科目。此外，關於跨校性問卷中列舉通識懸缺課程的答題設計上，可以設計數量限制（至多列舉三項或五項）以及優先順序的權重計算（將答題者所列舉的項目，依優先排序而進行不同的權重計算），將更助益於全國跨校性調查中龐雜語彙資料的整理與分析。

中文關鍵詞： 大學生、高教革新、通識教育、懸缺課程、觀點分析

英文摘要： Higher education around the modernistic society has been pursuing the so called superiority, where general education becomes the target for change. However, studies focused on curriculum are less than expected. “Null” curriculum indicates the part, contrast to those existed, which should appear together but instead be missing or dismissed. Although deciding what is worth learning is the way curriculum usually develops, no one can deny that, the absent sometimes influence much more than the present. It is about time to think about the null part if we really want to renew the general curriculum in Taiwan.
But, the stakeholders who evaluate and construct curriculum are always adult professionals. The undergraduate, on one hand, are not kids or youth seen as not-mature-enough beings. On the other hand, as long as holding a role called “student”, they seem not counted as the adult either. It is still a fact that even higher educational institutions urge their students to try out things or express what they think about the world, the college students are outsiders of what they will learn.
This research aims to (1) examine the necessity of thinking of the null in curriculum development, and (2) ask college students about what “general” curriculum means to them, and what they think as missing after wearing the “null” lenses to review those general courses offered at their university.

Opinion survey and content analysis (words responding to the open-ended survey questions) are main methods for this two-year study. During the first year, the survey starts at the university which emphasizes the humanity and social science research. In the second year, the survey subjects are those universities which have obtained huge research grants from the government.
It is expected that the database for the courses actually offered in general curriculum can be established, and based on findings from content analysis, the null (important-but-now-missing) part can be appropriately reconstructed into general curriculum.

英文關鍵詞： college student, general education, higher education innovation, null curriculum, opinion analysis

科技部補助專題研究計畫成果報告

（□期中進度報告/＊期末報告）

Mattie Huang

數位簽署者：Mattie Huang
DN：cn=Mattie Huang,
o=National Chengchi University,
ou=Institute of Teacher Education,
email=yyhuang@nccu.edu.tw,
c=TW
日期：2014.11.13 02:18:25 +08'00'

通識教育中的懸缺課程：台灣大學生的觀點分析

計畫類別：＊個別型計畫　□整合型計畫
計畫編號：NSC 102 - 2410 - H - 004 - 192
執行期間： 102 年 8 月 1 日至 103 年 7 月 31 日

執行機構及系所：國立政治大學師培中心

計畫主持人：黃譯瑩教授

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 0 份：
□執行國際合作與移地研究心得報告
□出席國際學術會議心得報告（註：本年度投稿不及錯失出國發表機會）

期末報告處理方式：

1. 公開方式：
   □非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢
   ＊涉及專利或其他智慧財產權，□一年＊二年後可公開查詢
2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：＊否 □是
3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考 ＊否 □是，____（請列舉提供之單位；本部不經審議，依勾選逕予轉送）

中　華　民　國 103 年 10 月 31 日

「通識教育中的懸缺課程：台灣大學生觀點分析」乃一為期兩年的觀點調查與課程分析研究，課程學者 Elliot Eisner 認為在討論課程設計、發展或改革時，懸缺（null）概念雖不常在一開始吸引眾人目光居於分析探討的首要位置，但對跳出框架、影響大局的重要性卻絕對不容小覷；「懸缺」以相異於原有思考決策習性、以「重要但卻被遺漏」的角度切入，正是高等教育追求卓越運動推動數年之後，接下來欲更進一步超越現況的關鍵。

基於以下問題意識與學術價值：（1）通識教育研究領域裡以實際開課的科目為對象、檢視通識實存課程其整體性與可能性的研究有限，（2）「懸缺」是相當重要但卻常被忽視的研究切入點，（3）當前通識課程研究中學者、專家、社會重要人士或優良通識教師的意見不少、但缺少直接參與者大學生的聲音，（4）從大學生（而非社會成就人士、學者或授課教師的）觀點來探究通識課程的其他可能性，從點、線至面的設計有其必要，本計畫目的在**透過檢視大學通識實際開課科目清單，剖析其通識課程的整體性與可能性，並探究直接參與者大學生對「通識」的體認與定義、以及大學生對實際開課科目中懸缺課程的觀察**。

主要研究問題為：（1）在台灣，一所以人文社會科學為重的大學其通識課程之組成、結構及整體意象如何？（2）其大學生對「通識」的定義是什麼？（3）如此一所大學的大學生其認為重要但大學通識課程中並未開設的科目或學習內容有哪些？（4）從大學生觀點中的通識意象及所指出的通識課程之懸缺，對大學通識課程開課現況有何啟示？對通識課程整體的未來發展或重構可能性有何啟示？（5）透過第一年的研究所建構的以大學生為研究對象、以語彙資料為觀點分析內容的通識懸缺課程研究模式為何？

透過從單一大學（獲頂大補助的大學之一，一所以人文社會科學為重的大學）到整個獲頂大補助之大學社群其大學生為對象的設計，本研究希冀循序漸進地整合對大學通識課程圖像的分析、以及大學生對台灣通識教育的認識及其對開課科目中懸缺課程的觀察，預計成果發現將可對高教革新後未來大學通識課程的定位與意象重構、當前大學生觀點研究之語彙資料分析方法的強化、以及課程研究領域中長久以來被輕忽的懸缺課程研究，提供重要的參考。

壹、背景與問題意識、研究焦點與價值

一、現有通識教育革新活動對開課科目其課程整體性的重視與研究仍不足

二十一世紀初，英國泰晤士報（The Times）高等教育特刊自西元 2004 年起每年發表

全球大學排名，中國上海交通大學（Shanghai Jiao Tong University）也隨後跟從，排名動作引發各地政府及大學以頂尖或卓越為名號的競爭，高等教育中很快地為與排名或評鑑相關的指標或期刊點數所充斥。在這一種獨尊研究的革新潮流中，外界對高等教育教學品質反倒開始有更多要求，西元 2005 年起「獎勵大學教學卓越計畫」隨「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」而生（教育部，2008a），而通識教育（general education）就是在這一波的教學卓越獎勵中被列為推動的對象，而 2011 年底，高等教育評鑑中心公布的「101 年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫」（高等教育評鑑中心，2011）將通識教育獨立了出來，更在某種意義上認定了通識教育的位置。

在各高等教育研討會或學術論文中，通識教育長久以來其重要性在理論上被廣為認同，教育部近年來也針對通識教育品質提升提出若干以全國各大學為號召對象的研究或獎勵計畫，作法包括鼓勵設置通識教育專責單位、設置 TA 帶領修課學生進行讀書會討論、增加通識教育修習學分數量、頒發優良通識教育教師獎、聘任大師主持通識講座，推動跨領域合開課程等等，然而，直至今日，這些強調形式、獎勵教學、掌握點線的通識教育革新作法，**似乎仍無法讓通識教育在重視研究的高教革新潮流中異軍突起或擺脫大補丸、營養學分、畢業所要但非專業所需的印象，更不用說向卓越邁進；關鍵原因之一是諸通識教育革新行動偏重教學，對其課程的關注多在各別（單一）科目內容上。**而實際上，所謂的通識課程常拼湊而成，靠重組、寫文章「做出」評鑑所欲見的目標、分類與系統性，而非實質地改革通識課程的整體；又，教育部雖建置了台灣通識網（http://get.nccu.edu.tw），列舉通過評選的優質通識課程、也讓使用者可以查找各校的通識開課科目，然而各校通識課程的結構與整體無法直接得見—台灣通識網為一蒐集各校開課科目名稱之基本資料庫而非為學術研究目的而設，**對通識課程的系統整體性、以及依此導引個別組成（各開課科目）設計與發展的重視程度普遍不夠，從各大學通識教育開課科目組成與結構中探究其整體性、再從整體耙梳問題的相關研究（非評鑑報告）似乎更少。**

二、欲求突破，「懸缺」將是普遍被忽視但卻相當重要的切入點

不僅高等教育如此，近十年來，以卓越為口號的行動似乎席捲著各國、各領域，包括政府公部門、大中小型企業、義務教育、以及日常生活中的民營組織，個個都希望在排行榜、競爭、比賽中勝出。先不論目前追求卓越之風對人類未來發展的正當性，一般而言對於要做到更好，習慣上思考著眼在「如果再添加什麼、再做什麼會更強？」，然在固有基礎上錦上添花或去蕪存菁等思維習性，卻不容易發現細微但關鍵的元素。

例如，某地方居民普遍罹患一種人矮小、不孕、認知發生障礙的克汀病，克汀病因於甲狀腺機能低下，一開始依慣常思維，研究的重點是提高甲狀腺機能的藥品、以及如何協助患者長高、懷孕、提升其智能，然預防成效卻持續不彰；在轉換研究視角

之後，發現該地區克汀病患者的甲狀腺機能低下是起因於飲食中普遍缺碘，雖然碘在每日飲食中常見、對人體來說也只需要微量即可，但這微量元素卻是甲狀腺素合成的根本，而雖然碘也普遍存在於土壤中，但並不是所有土壤都有足夠的碘，該地區居於內陸、而內陸土壤中的碘又幾近沒有，於是生長於上的植物和動物就相對地缺碘，生活在這些地區的人們若未刻意攝取非產於本地的外來食物，就成為罹患克汀病的高危險群了—**「到底缺漏了什麼？」不僅是切入此例進行預防與治療的關鍵、也是追求更好、期求突破的行動中普遍被忽視的切入點；在生活中，不在的（the absent）比起現存的（the present）還重要的例子其實很常見，也就是，移至以缺漏了什麼（what's null or missing?）的視角、對於找出影響整體的微量元素實有相當積極的意義。**前述提及，在諸多通識教育革新推動活動後、在根本意象上的成效仍相當有限的原因之一在對於通識課程整體性的重視與探究均不足，**即便目前在理論或實務上有觸及課程整體性討論的活動，但絕大多數以學者、專家、社會重要人士、優良通識教師等角色為座談對象、從「什麼主題對大學生的通識素養有助益、哪些學習內容為社會所需？」的視角出發，在課程研究領域，與微量元素相呼應的懸缺課程（null curriculum）概念指的就是十分重要但卻被遺漏的學習內容，是以，通識教育若要在追求卓越的道路有另一番突破，除了必須好好耕耘通識課程整體性的研究外，尤亟需以「缺乏、遺漏」概念切入。**

三、懸缺觀點的研究少，通識課程研究遺漏了直接參與者大學生聲音

前面論述何以從「缺乏、遺漏」觀點來探究通識課程開課科目的整體性有其必要與急迫性，然而，現在需要「誰」來觀察通識課程中的懸缺？

目前有關各大學或通識教育的評鑑或研究，絕大多數是以校方提供的理想課程清單（不管是否曾開過課或學期開課頻率高低）為分析對象，而有關對通識課程意見的研究資料多來自學者、社會重要人士（通常是各界傑出表現人士，如林懷民、張忠謀）、公共政策制訂者等專家或教師；其實，實際開課科目表（而非理想課程中所有羅列或希望開的成之通識科目）才是真正應該被分析的對象，而從懸缺觀點來看，直接受實際開課科目影響的大學生就是長久以來通識教育研究中缺乏的聲音。**受教者的聲音長久以來鮮見於初等與中等教育相關研究**，無法蒐集以學生聲音為主的研究資料其常見說法是學生年齡尚輕、心智發展尚不成熟、理解或表達能力可能不夠，針對這點，其實主要原因是因為沒有現成程序清楚的模式可供使用、而要自行設計出能配合心智發展或理解表達程度的聲音蒐集方法很費時、為前述方法論證其原理基礎又費力；當然，前述說法對於接近或已過二十歲法定成人年齡的大學生而言更應該不構成理由，但仍有說法指出即便理解與表達能力沒有問題，但相較於專家，受教者如大學生仍屬

沒有接受過專業訓練、所見有限或對實況掌握不夠的那群，**此類說法反映的是一種技術旨趣的知識觀、也就是透過專業訓練所認識的存有（如「通識」）才為真才夠完整、非經專業訓練而在生活世界接觸參與中所認識的就不是存有就不夠充分，然此乃一種預設、不應被理所當然**；況且，若從大學通識課程開課過程來看，開課清單也多囿於現有學院組成、現有師資、以及願意開課教師的個人選擇，從課程專業觀點來看，多數通識課程整體構成的過程也不算嚴謹。**觀點資料裡可以窺見的是說話者在接觸或參與過程中所認識的該存有之樣貌、以及他們對該存有的注意或期許；很明顯的事實是：觀點資料雖不被直接定位為一種專業見解，但經過研究分析卻可以作為補充學理上未見之處的重要參考，這使直接經驗通識課程的大學生其觀點的表達與分析極具研究的必要性**。

一方面，雖從目前台灣高等教育整合資料庫（Taiwan Integrated Postsecondary Education Database）以及其所發行的台灣高等教育研究電子報（Integrated Higher Education Database System in Taiwan）可以取得有關大學生的學習、生活環境、個人特質等背景狀況等生活相關基礎資料，然而其中**針對台灣 N 世代思維或觀點的研究卻很少，這使現有對高教革新活動成效品質的論證或評鑑結果，顯得很薄弱。**

另一方面，高教革新要追求的不會只是幾塊漂亮的、榜上有名的標籤，高教裡的年輕人是直接影響社會的未來中堅，也因此，各大學無論在研究卓越或教學卓越路上如何跨步，其大學生不僅有權利、更有義務責任發聲—**即便，學者、專家、社會重要人士或優良教師觀點被視為專業或洞見，也不能忽視這些未來社會中堅、目前高教活動直接體驗者的觀點，即便，年輕人的表達內容或方式可能稍有青澀，也不能不提供說話、從中觀察 N 世代所認識的通識、對通識關注所在的機會。**

是以，在通識教育欲尋求突破、應積極分析實際開課科目整體中的重要遺漏為何之際，比起學者、專家、社會重要人士、教學優良教師的觀點，研究這些直接體驗課程內容的大學生其對通識教育的意象、所觀察到的重要但被遺漏了沒有機會學習的通識主題或內容，是更為急迫、更為關鍵。

四、從點至線地從大學生觀點探究台灣通識懸缺課程，殊為關鍵

承前各論推演之，探究台灣通識課程整體性及大學生對其懸缺的觀點的重要性與急迫性昭然若揭，其重點有四：**（1）大學生觀點下的「通識」定義為何？（3）各大學其通識課程整體性如何、問題或可能性為何？（3）參照自己大學實際開課通識科目，大學生所觀察通識開課科目中重要但卻被遺漏沒有機會學習的通識主題或內容為何？（4）大學生對通識的觀點以及對其中懸缺部分的觀察對大學通識課程革新有何啟示？**

那麼針對前述重點，在研究對象、範疇與進程的設計可能如何？在研究對象上，大學生在前三年求學期間大部分時間多修習本科系開課科目或其他學程，大四生較有機會思考修習通識科目內容以及學分數是否達畢業下限，也就是，從參與度來看，理論上大四生對通識的經驗與體會應較為豐富、要對所參與對象（通識課程）有所反思較為可能，因此，本研究以大四生為觀點分析對象。

而在研究範疇與進程上，台灣大學生的觀點不能僅由幾所大學院校來代表，但因先前沒有類似研究可參考，全國性調查不宜貿然進行或一兩年內求速決，反之，在初始階段應該特別仔細審慎，始可為後來大規模調查建立好懸缺觀點分析模式與整體課程分析模式。考量近年來教育部顧問室通識教育計畫辦公室雖由國立政治大學（後簡稱政大）學者所主持，但政大本身對通識的重視、行政資源與規劃卻直至 97 與 98 學年度初次歷經通識評鑑之後才開始，屬國內主要大學中通識教育發展起步較晚者（例如，私立南華大學、弘光大學等已推動落實有年），既是發展較晚，理論上自應吸取不少前人經驗、對課程的整體性有更佳構想或作法，**以政大作為本研究第一年的分析對象可同時檢視教育部通識教育計畫推行重點或成果。另一方面，政大以成為亞洲哈佛為標竿、自詡人文社會科學研究重鎮**，相較於理工為主或綜合性大學，理論上來說，此校師生參與者可能在校園環境中有更多思考或討論大學教育是什麼、通識是什麼的機會，遇本研究問卷開放性問題可能有較多的回應與情況，是故，要為後來大規模調查建立好懸缺觀點分析模式與整體課程分析模式，若以此所大學為起點，可望為往後擴大研究奠定良好基礎。

第二年研究範疇為近十年教育部以邁向頂尖大學為名，透過五年五百億政策補助了十幾所大學院校（見附錄二）；比起其他公私立大學，這群獲得龐大資源的公私立大學院校不管在學術貢獻上或教育使命上似乎應有更多的擔當，那麼，在口頭上文獻上被大學行政領導視為重要的通識教育在這群校院裡其實際開課的整體圖像如何、其大學生對通識意義的認識、對通識開課科目裡的懸缺又有何種觀察，實有探究必要；因此，第二年研究延伸的範疇是有目的性地從點至線—以獲得頂尖大學計畫補助與教學卓越計畫補助的大學群其大學生為研究對象（見附錄二，除政大之外的台大、成大、清華、交通、中央、陽明、中山、中興、長庚、台科大、台師大等十一所研究型指標大學）。有了第一年的建立分析模式基礎與第二年針對獲邁向頂尖大學補助大學群組的研究經驗與成果，應可充分為未來繼續擴及全國其他公私立大學的大型或整合型研究規劃奠定基礎。

貳、相關文獻探析

課程的定義雖多，概括之可以說是**「學習者在校有機會學習到的內容」**，其型態大致被認同分為**（1）實存課程—包括明顯課程**（明文指出學習內容，如開課科目、校訓校規）、**潛在課程**（如學習者有意無意學到的內容，如班級文化、教師教學風格、作弊）、空白課程（在被決定的課程之外開放給師或生決定的學習內容），**以及相對於實存的（2）懸缺課程**（重要但遺漏或缺乏的內容，如篤信天神創造萬物的學校或教師不提或排除演化論）---可以理解，懸缺的內容可以是明顯課程、也可以是潛在課程。**考量資料具體性與未來應用性，研究重點並不包括通識教育中懸缺的潛在課程，對本研究而言，通識教育中的懸缺課程界定或聚焦在「重要、然未列於通識課程實際開課科目整體中的科目或主題」。**為提供本研究的論證基礎，分為以下分課程、懸缺課程、懸缺課程研究現況、通識課程四部分，進行相關文獻探析。

一、課程

課程，過去在內容知識上一直附庸於心理學、社會學、哲學等領域，在學校實務上也往往被歸類於行政排課事務的框架下，直至西元 1918 年 Bobbitt 首先出版《課程》（The Curriculum）專書定義後，才正式作為一個研究領域，奠定了課程作為研究領域的基礎。

首先，對於「課程是什麼」此一基本問題的看法，各學者因所遵持的典範不同，而各有不同的詮釋。不過，大體而言，依據黃政傑（1994）學者在《課程設計》專書中的歸納整理，迄今課程學者對於「課程」的詮釋，大致呈現以下的類別：（1）將課程視即「學科」，此派學者主張以英文、數學、科學等已知的學科作為課程內容，如：Phenix（1962）以及 Oliva（1982）；（2）Gagne（1964）從學習心理學的角度來看，則認為課程即「一聯串的目標與學習單元」，透過對學習目標與學習經驗的階段式安排，以逐層邁向並達成預設學習目標來作為課程的依歸；（3）而 MacDonald（1965）等學者則進一步界定課程即由目的宗旨、具體陳述的目標、學習成果評量所組成的「教育計畫」；（4）Smith et al.（1957）、Foshay（1969）與 Hass（1980）則認為課程是即學校與教師「計畫傳授給學生的、經過組織的人類經驗系列」；（5）McCutcheon（1982）則跳脫了上述四類預設知識有其靜態固定的客觀真理、教學與學習講究客觀控制評鑑等科學實證典範之課程旨趣，轉而提出了課程即「機會」的觀點，認為課程係「學生有機會在學校場域中學習的內容」（黃譯瑩，2003）；另外，（6）Pratt（1994）指出課程即「生活意義建構的『媒介』」（方德隆譯，2004），課程學者 Grundy（1987）也參照 Habermas 所提出的三向度認知興趣，分別將課程詮釋為「課程即產品」、「課程即實際」與「課程即實踐」（Grundy，1987）。

課程的定義因基於不同旨趣而有多元解讀，若進行課程分類的話，課程學者 Goodlad

（1979）在課程決策層級中提出五種課程型態：（1）中央政府或學者專家所擬定的理想課程（ideal curriculum），（2）教育機構與學校所認可採納的正式課程（formal curriculum），（3）教師對於學校所採納的正式課程所理解的覺知課程（perceived curriculum），到（4）教師所實際落實的實施課程（implemented curriculum），以及（5）學生在課程所體驗的經驗課程（experienced curriculum），此五類由課程決定層級來理解課程型態的概念架構，頗受各課程學者的介紹、討論與引用（甄曉蘭，2004）。

不過接受度更為廣的是實存（明顯、潛在、空白）與懸缺的兩大分類。在學校活動實務中最常依據是否具明文「規定等條件來區分，將課程分為正式課程和非正式課程：正式課程即明顯課程（explicit curriculum），而非正式課程則包括了潛在課程（hidden curriculum）和近年已在教育革新過程中出現的空白課程：

（1）明顯課程：透過學校明文規定或公告，學生能正式的、有被保障的機會去學習的內容，舉凡科目、課程大綱與目標、學科範圍以及教科書和教學程序進度，乃至各種評量的標準皆為此類。

（2）潛在課程：相對於明顯課程，潛在課程是學校未明文或明言規定，然學生無論有意識或無意識，在學校有機會學習到的內容。此內容尤其指文化氣氛、人格、行為、價值觀、生涯目標等非學科知識性質的內容（陳柏璋，1985）。

（3）空白課程：學校在安排明顯課程的時間以外的留白部分，其實就是指學校開放給師或生彈性運用的學習時間，此概念較容易被誤解，空白是指政策與制度上的制約得以空白，並非什麼都沒做或不具教育意義。

在前述三種課程類型之外，課程學者 Elliot W. Eisner 早在西元 1985 年指出了相對於正式課程、非正式課程等實存內容的課程型態－懸缺課程（null curriculum）。懸缺課程，是指相對於學生「有機會」在學校接觸到的明顯課程、潛在課程與空白課程等實存的內容，懸缺課程指的是對學習者而言重要但沒有機會或被遺漏了的學習內容。至於 Eisner 為何要提出「懸缺（null）」概念，以及此一課程懸缺的概念為何非由「其他」（what else）此一提問即所能夠替代或補足，以下繼續探究之。

二、懸缺課程

Null curriculum 普遍被譯為懸缺課程，目前學術領域可見的其他譯名尚有空無課程、虛無課程，在中國大陸則譯為虛有課程，無論譯名為何，null curriculum 的概念都指向不存在於學校教育、在學校教育中沒有機會學習到的課程。此一語詞的相關概念首先是由 Elliot W. Eisner 在 1979 年提出，後於 1985 年《Educational Imagination》（教育的想像）一書中對此一概念有更多討論，學者 Michaek Apple、Henry Giroux、Gail McCutcheon 等課程學者大致承襲 Eisner 對懸缺課程的定義，僅在此懸缺課程的概念基礎上，添增些個人詮釋，倒是學者 Britzman（1989）除了認同懸缺是指「那些所有沒有被選擇到的，被在正式課程與非正

式課程之外有意或無意地被遺漏了的」，還認為可以包括「存在但卻還沒有被命名或被指認出的知識」。國內學者黃光雄（1987）與林瑞榮（1997）將懸缺課程定義為：學校應該教而卻沒有教的學習內容，黃政傑（1991）則同意懸缺課程概念提醒著探討「學校不教什麼」以及「不教所帶來的影響和效果」，實不亞於實有課程研究的重要性。

懸缺課程在「空無課程」的譯名上，經常與潛在課程和空白課程混淆，三者之間不同的是：潛在課程是「已存在」於學校的課程，只是未經明文明言規定；空白課程，則是學校中提供的彈性、讓師生有自行決定學習內容的機會。而「懸缺課程」則指—無論有無明文明言規定、無論是有意或無意的遺漏—對學生而言重要但卻在學校裡卻沒有（或失去）機會接觸到的學習內容。

而懸缺課程的價值，不僅對課程提供了課程內容與思維歷程有無缺漏的提醒，Eisner（1985）更直言「那些在學校沒有教的，其實正教育著我們」，而「學校沒教什麼與學校教了什麼其實同等重要」—從日常生活中我們不難理解，有時不在的比存在的影響所及更強。即使課程設計與發展者無法即時或及時確定所缺失的元素為何，也需要常一體兩面地思量哪些目前不在的正在發揮著作用。

Ornstein 和 Hunkins 在《Foundations of Curriculum》一書中提到懸缺課程帶給學生的意義是，讓學生推斷哪些是被遺漏的課程可以看到現有學校課程對於學生的意義，依一般決定程序發展的正式課程也有可能產生僵化或封閉（方德隆，2004）。國內學者黃光雄（1987）與林瑞榮（1997）詮釋懸缺課程為一種相對於實有課程的相對性動態概念，是與實存課程共同結合的課程整體，且懸缺課程會因隨著時空與對象的不同而不同，意即在各國家與各學校甚至對於各個不同的個體之間，存在著不同的遺漏。綜之，懸缺課程提醒了教育研究與參與者需時時檢視有無偏頗（黃光雄，1987）、留意社會演化與變遷的脈動下不及更新但又重要的部分（林瑞榮，1997；許朝信，2006）。

在懸缺課程中可找到課程發展的可能性，甚之，懸缺課程被視為是課程發展的活泉（Ben-Peretz，1990），教師與學生若能共同對實有課程能保持批判思考、對懸缺課程能保持相互提醒，將有機會催化那些經論證得證其重要性的懸缺課程成為正式課程。說懸缺課程其實包含著促進課程動態發展的元素並不為過，除了可視其為學校課程與世界變遷脈動之間的聯結，是突破目前實有課程限制的體現，也可能是論證未來的課程改革方向的起點。

沒有一種課程能夠窮盡地包羅萬物，「選擇」本來就是課程的重要屬性之一，當然在資訊爆炸的世代，也不是所有不存在或遺漏於學校之外的課程皆是懸缺課程，而懸缺課程應該重新指向那些重要而卻缺乏的內容（Britzman，1989）。懸缺課程的概念對於學習內容上「遺漏了什麼」的檢視固然是重要的，但它更提醒了反思人類主流假定、以及社會脈絡中

各種意識型態等預設的重要（Eisner，1985）。例如，一個歡迎多元與差異聲音的後現代或人本課程論述中雖然包容納入了來自各種社經階層和各種種族人們的聲音，但在這些多元聲音中，仍存在以人類為中心的思考與假定，跳脫以人為中心的觀點就是重要但被遺漏的懸缺課程了。

在探討遺漏了什麼的課程概念時，Eisner（1985）一方面提供了兩個思考途徑來反思，一方面也提供了三大視角來歸納遺漏內容的類別。對於「遺失了什麼」的思考途徑，他認為可以透過：一指認、二排除所擁有等方式。「指認法」意即如同點名一般，逐項點出我們缺乏了或遺漏了什麼，此法就如站在海中島嶼上或是抱著對於海洋僅有的一點知識的我們，面對著懸缺課程的汪洋大海，指出我們想要更認識的海中生物或生態。另一種方式則是「排除所擁有」，有如跳到所在小島的上空，看見所擁有的陸地小島與僅有對海洋的淺層知識，想著「原來，我們『所擁有的就只有這些』」，換句話說「除了這些以外，都是我們所沒有的、所缺乏和遺漏的」，包括那些不浮現於我們腦中的，皆是懸缺課程。

Eisner（1985）說明思考懸缺課程的可能途徑之後，指出若依此出發，懸缺課程的內涵可歸納為三大類：其一為思維歷程（intellectual process），其二科目內容（content or subject），其三情感（affect），意即在課程中，部分思維歷程與科目內容、乃至部份情意情感，都是可能被有意排除或是遺漏遺失的。之後，Flinders, Noddings & Thornton（1986）進一步延伸此內涵架構：

1. 理智歷程（intellectual processes）

學校裡重視邏輯演譯的思考結果，然對於理智歷程本身、或理智歷程中蘊含著哪些運作的關注卻不夠，此外，理智歷程也常被窄化為僅存邏輯認知、或認為理智就等於邏輯認知，其實理智歷程也有非語言和非邏輯的結構，只不過未得可指之稱。

2. 科目內容（content or subject）

懸缺課程可以從階層（hierarchy）觀點來看，例如，整個教育原則和課程原則等宗旨或上位原則一被決定、某些原則就被排除掉了，以學科為例，如歷史中通常缺乏科學史，生物學中通常遺漏演化學。

3. 情感（affect）

在一般教育目標設定過程中，情意就與認知分立，認知常被認為是首要，而情意為認知之附屬，情意的重要性長久被低估，在如此境況中或教育中立的口號下，教育參與者通常藏起自己認為含有情意影響的部分、成為學校環境中普遍的懸缺。

三、懸缺課程研究現況

研究者以「懸缺課程」、「空無課程」、「虛無課程」、「null curriculum」等為主要構詞的搜尋字，進行「關鍵字」以及「論文名稱」查詢，進而至「不限欄位」與「不限發表時間限制」之方式，來搜尋「全國博碩士論文資訊網」「教育論文獻上資料庫（EdD Online）」「ERIC

資料庫 EBSCOhost 和 ProQuest 系統」以及「國立教育資料館」等國內外大型資料庫，整理與發現如下。

從博碩士學位論文以及各大型資料庫之研究數量與類型上來看：由國立台灣師範大學圖書館自民國五十一年起統籌編製《教育論文索引》，至民國八十九年獲教育部補助，與其他師範校院圖書館合作建置，收錄自西元 1957 年迄今的國內教育期刊、報紙、學報、研討會論文集等資料之「教育論文線上資料庫」(Educational Documents Online，簡稱 EdD Online)中，僅有 3 篇，分別為學者黃光雄於 1987 年在《現代教育》發表的「懸缺課程（null curriculum）的概念」一文，林瑞榮於 1997 年在《國教之友》發表的「空無課程的概念分析」一文，以及許朝信於 2006 年在《國民教育研究學報》發表的「現階段國民中小學創新課程設立之理念與實施芻議：以金融理財課程為例」。其它在摘要中略微對正式課程或規定中所遺漏的內容作出懸缺課程相關提醒的文章，約莫不過 5 篇。另外於國立教育資料館的教育論文全文索引資料庫，亦僅有學者高新建於 2007 年國語日報等媒體刊物所發表的懸缺課程的相關短論 4 篇。

而自西元 1956 年起，由國家圖書館，收錄全國博碩士論文，提供論文摘要、目次及參考文獻等資訊之「全國博碩士論文資訊網」，僅有 11 篇。此 11 篇研究中還有 4 篇出現將懸缺課程與空白課程概念混用的情形，而其餘 7 篇雖提及懸缺課程，但多為延伸討論或補充說明，茲將全國博碩士論文資訊網之懸缺課程相關研究整理如下，綜覽可見，目前懸缺課程的實證研究或論證研究，相對於其他課程研究議題，可謂過少、過於被忽視。

題目	作者	年代	主要研究議題	懸缺課程在該研究中的出現情形	懸缺課程在該研究中的角色
綜合高中資訊應用學程課程結構與實施意見之調查研究	劉秀瑛	2000	綜合高中資訊應用學程課程結構與實施意見之調查	資訊應用學程學生對空堂時間（null curriculum）運用情形不佳。	出現懸缺和空白之混用
高職商業類科課程實施意見調查研究	倪美華	2001	高職商業類科課程發展與實施意見之調查	並未落實學生自由選課與空白時間（null curriculum）之理念，對於學生自我學習與成長有莫大影響。	出現懸缺和空白之混用
國民中學試辦綜合活動課程之研究--以三民國中課程試辦歷程為例	詹于倩	2001	國民中學中教師參與綜合活動課程試辦工作之相關課題	若僅根據教師專長來設計課程，恐產生懸缺課程。	
高職工業類科教師對新課程實施意見之調查研究	劉美姿	2002	瞭解高職工業類科新課程實施現況，並瞭解教師對新課程實施的意見與所遭遇的困難	高職新課程難以達成增加空白課程（null curriculum）、減輕學生壓力的特色。	出現懸缺和空白之混用
台北縣國民中學社會學習領域課程統整實施現況之研究	楊家寧	2004	台北縣國民中學社會學習領域課程統整實施現況	社會學習領域課程小組每學期平均開會次數超過五次，開會時間多在共同空堂時段（common null curriculum）。	出現懸缺和空白之混用
九年一貫國中階段國文教科書「品格教育」之內容分析－以關懷倫理學之關懷關係為分析架構	鄭嘉惠	2004	分析九年一貫國中階段國文教科書中「品格教育」出現的情形與內容，以關懷倫理學的關懷關係分	以品格教育的整體類目分佈來看，康軒版的懸缺課程較少。	

			類，結合九年一貫課程目標，進行內容分析。		
郭嵩燾教育思想與實踐	楊淨雯	2005	瞭解郭嵩燾教育思想及教育實踐議題	課程規劃 實有課程 空無課程	郭嵩燾教育思想的範例
九年一貫國小社會領域教科書品格教育之內容分析	陳怡君	2005	分析九年一貫國小社會領域教科書有關「品格教育」的教材內容。透過品格教育分析類目表，統計項目出現次數和比重	如單以社會領域融入品格教學，會造成品格懸缺課程。	
國小國語科教科書品格教育之內容分析	楊瑷如	2007	分析九年一貫國語科教科書有關「品格教育」的教材內容	如單以國語科融入品格教育教學，會造成品格懸缺課程。	
高年級社會教科書中社會行動取向教材之分析研究	許瑞文	2008	國小高年級社會教科書中社會行動取向教材的內涵。	高年級社會教科書在懸缺課程部分，只有「公民行動層面」的部份評鑑規準，在三個版本中完全未被採用，且未被採用的百分比高達 60%。	
「玩」博物館—一位國小導師的教學歷程敘說	郭照燕	2009		建議將博物館教育從虛無課程重新融入學校實有課程中，以活化教師的教學和學生的學習。	

在英文文獻部分，搜尋自西元 1966 年起，收錄 2,200 種以上的教育與教育資料的期刊文獻、研究報告及會議記錄之索引與摘要之「ERIC 資料庫 EBSCOhost 和 ProQuest 系統」，也未超過 10 篇。在總合 ERIC 體系及其它如 AERA 和 UNESCO 等英文文獻資料來源中也整理出下列情形：

初步以研究數量來看，將懸缺課程列為標題，並作為主要探討議題的研究僅寥寥幾篇，其他多是文中一角提及懸缺課程概念而已，指出其重要性或在文中概念定位而已。

進一步以研究內容來看，Flinders, Noddings & Thornton（1986）在 The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications 研究中是以懸缺課程概念來檢視領域課程，提出領域中可能遺漏或缺乏的懸缺課程，他們提到 Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum 研究是直接點出所可能懸缺的課程，而 English Language Learner Representation in Teacher Education Textbooks: A Null Curriculum? 此篇是從懸缺觀點對角色重新檢視，發現在英語師資培育教科書中已將所有準英語師資者均視為英語為母語，此一基本假定對英語不為本身母語的準英語師資對的視角與研討長久地被忽略了。

其中，Teaching Justice and Living Peace Body, Sexuality, and Religious Education in Asian-American Communities Addressing the Null Curriculum Teaching about Genocides Other than the Holocaust、Professionalization and the Null Curriculum: The Case of the Popular Eugenics Movement and American Educational Studies、State Legislated Curriculum Assessing the Impact of the Shift in Locus of Authority. Interpretation from the Perspective of a Curriculum Theorist 等文則指出社會脈絡中遺漏且缺乏的課題。

Giroux（1997，2007）提及透過審查刪過的迪士尼影集內容對兒童的認同與信念系統的形成有深遠影響。在 Transforming curriculum for a culturally diverse society 研究中也提到兒童在迪士尼卡通、電影、圖畫書，甚至以雨林作為教育設計主題的餐廳與學校正式課程中皆反映出：環境教育遺漏了對於消費與保存此二法則之間相互影響的矛盾論述，也缺乏讓孩子關心雨林也同時關心自己周圍環境的思考（Hollins，1996）。

Glenn Russell 在 Globalization, distance education and hegemonic futures 認為遠距教育受全球化和科技的影響下，有一些選擇機會沒有讓遠距教學工作教育者所看到，例如像是視覺學習環境（Visual Learning Environments；VLEs）即為懸缺課程（Weiss，1996）；而 Burniske 在 Sharing the Sacred Fire: Integrating the Educational Technology without Annihilating Nature 中也指出了教學者在運用科技時常僅用自身的觀點來看生物、地點和事件，而所忽略單一觀點造成了懸缺課程、教學者本身的偏頗很可能形成一種傳遞偏頗價值的潛在課程。

四、通識課程

通識教育定義多元、取向包含精萃、實用、多元文化、均衡、全人教育等等（Gaff, 1983；Howard, 1992；黃俊傑，1999；郭為藩，2004）。隨著通識課程的實施、時代的演進，通識的定位卻產生更多迷思，相關概念的澄清與討論可參考學者黃炳煌的《教

育問題透視》（黃炳煌，1993）、以及何秀煌的《從通識教育的觀點看：文明教育和人性教育的反思》（何秀煌，1998）。大體而言，一般多認同通識是一種透過通達並聯結的精神與機制，來啟發、促進並培養大學生的自由多元探索精神，協助學生建立完整知識體系，相信於世界與自我當中進行貫通與聯結的能力與素養將有助於專業教育之突破與創新。在大學院校中，通識課程常採三種課程模式來實施：分門別類模式、核心課程模式、學生個別發展模式。

研究者經過以「通識」、「課程」相關關鍵字組合查詢收錄自西元 1956 年迄今的全國博碩士論文資訊資料庫，收錄自西元 1957 年迄今的教育論文獻上資料庫以及收錄自西元 1966 年迄今的 ERIC 資料庫，發現通識教育研究的數量數十年來雖陸續有研究問世，惟過去迄今在研究取向上有以下情形：（1）通識教育精神、目的、理想、類別之概述，如通識教育的意義、通識教育的理想與實踐、通識教育與人文理想；（2）教學方法與教學成效評鑑類別之研究，其中教學類別的通識研究中，又以教學方法和特定單科科目之教學應用為主要研究內容，如通識課程的學習滿意度、通識教育實施成效評鑑、軍訓融入通識教育等研究；（3）以通識教育為對象的課程研究相當少，以全國博碩士論文資料庫、教育論文線上資料庫、以及國科會專題研究計畫資料（含成果報告）大型資料庫中的各數百篇通識教育研究而言，通識課程研究約僅佔所有通識教育研究約一成而已。

若進一步分析這少數提及通識教育的課程研究，又可發現以課程設計、課程評鑑為題的研究報告，實質上關切探究的仍是如何教學；直接針對課程、或課程整體作為研究主要議題之通識研究鮮少；如以全國博碩士論文資訊網之「通識」、「課程」為關鍵字組合之搜尋結果為例，目前直接切合「課程結構與內涵」本身的通識課程研究，僅得見 4 篇：其一為「我國大學通識課程之研究」，進行我國通識教育沿革以及通識課程結構與實施之分析（詹惠雪，1993），其二為「中美大學通識教育之比較研究」，進行中美各三所大學通識之理念、課程結構與科目內涵之比教與分析（高昌平，2000），其三為「我國大學通識教育課程之研究」，進行個案學校其通識課程內涵之比較（曾曉雯，2001），其四為「大學通識教育的潛在課程分析：以兩所大學的兩門通識課程為例」，透過課堂觀察與訪談的質性方法，針對研究場域中的通識教育制度與學生課堂經驗，進行通識教育的潛在課程分析（蔡小婷，2006）。

在這種鮮少通識課程研究的情形下，資料庫找不到與本研究所看到重點類似的文獻、即便用什麼都有的 Google 等搜尋引擎查詢，也無相關連結—可以說，從懸缺課程角度切入的通識研究、以大學生觀點來檢視課程整體的通識研究，在目前通識教育相關研究中就是極為重要但仍為缺漏的議題；是以啟動通識課程研究、從懸缺角度、掌握大學生觀點來檢視通識課程整體性與可能性，實刻不容緩。

參、研究設計、分析、進程

本觀點研究為期兩年，研究方法以開放式問卷調查為主，焦點團體研討、學者專家座談為輔。本研究第一年先以從體質與發展史來看以人文社會科學為重點的一所大學為起點，探究其大學生觀點中通識懸缺課程，同時建立實際開課科目整體課程分析模式、大學生觀點之語彙分析模式，基於第一年建立的執行流程與分析模式，第二年再以如第一年對象同樣獲得頂大補助的其他研究型指標大學其大學生為對象，全面探究此社群之大學生其觀點中通識的意義及其指出的通識懸缺課程，最後，依據兩年研究分析，針對台灣大學校院其通識課程整體圖像之重構及其可能性之重建提出建議。

第一年主要研究問題：

（1）在台灣，一所以人文社會科學為重的大學其通識課程之組成、結構及整體意象如何？

（2）其大學生對「通識」的定義是什麼？

（3）如此一所大學的大學生其認為重要但大學通識課程中並未開設的科目或學習內容有哪些？

（4）從大學生觀點中的通識意象及所指出的通識課程之懸缺，對大學通識課程開課現況有何啟示？對通識課程整體的未來發展或重構可能性有何啟示？

（5）透過第一年的研究所建構的以大學生為研究對象、以語彙資料為觀點分析內容的通識懸缺課程研究模式為何？

第二年主要研究問題為：

（1）在台灣，與第一年研究對象同樣獲得邁向頂尖大學計畫經費補助的其他研究型指標大學校院其通識課程之組成、結構及整體意象各如何？這個大學社群其通識課程特質為何？

（2）此社群大學生對「通識」的定義是什麼？

（3）此社群大學生其認為重要但該大學通識課程中並未開設的科目或學習內容有哪些？

（4）此社群大學生觀點中的通識意象及所指出的通識課程之懸缺，對大學其通識課程開課現況有何啟示？

（5）兩年以來，從此此社群大學生觀點中，探究其對通識的定義及所指出的通識

懸缺課程研究結果，對台灣通識課程整體的未來發展或重構可能性有何啟示？

在本研究中所謂大學通識課程整體，是指研究對象最近上下兩個學期實際開課（有開課代碼）通識科目，此一年度開課清單是先查找教育部補助建置的台灣通識網之通識課程基本資料庫，若有缺漏或尚未登錄部分再透過各校教務處與選課系統資料補上（例如，少數學校 102 學年度的通識開課科目資料仍未登錄），並依據該校分類架構加以整理，最後編製成「大學通識課程開課科目一覽表」（見附錄一，如「政大通識課程開設科目一覽表」），此表可作為問附錄協助填答者綜覽該校所有通識開設科目，也是本研究觀察各大學通識課程整體性的依據之一，對於各校通識教育實際開課科目之圖像與可能性的初步分析結果將再輔以學者專家座談協助辯證之。

在本研究中大學生觀點是以大四生為對象、透過問卷調查開放性提問方式蒐集其對通識的定義以及對通識中懸缺的觀察，選取大四生是基於表達觀點需以相當參與經驗為其基礎，而大四生入學至少三年，已修習過的大學通識科目較多、與大學通識相關活動接觸較久。問卷調查所得之語彙資料透過編碼、類目化所得之初步成果，先輔以一般焦點團體（大四生為對象）協助確認並即時分享回饋，後續再透過學者專家座談方法加以研討，分析大學生對通識的認識、以及對通識開設科目中懸缺內容的觀察。

本計畫企圖揭露通識教育革新運動中亟待掌握的研究問題，**然如前所述，全國性調查不宜貿然進行或求速決，由點、線而致面的設計殊為關鍵，有目的性地選取起點與社群，各階段所得之研究成果更有前後連結、相互參照的可能性，為期兩年的由點至線的研究設計正可作為全國性通識懸缺課程調查研究的重要基礎。**

因此，比起以公立私立、大小規模、創校歷史長短作為選取各階段研究範疇的依據，本研究以在研究表現上獲得官方認同取得官方補助資源（獲得邁向頂大計畫經費補助）的大學為對象，除了可在建立分析模式後的第二年檢視這群獲得資源的特殊社群其通識課程整體規劃表現，研究成果也可作為其他公私立大學進行通識課程整體規劃的參考。是以，**本研究規劃兩年，第一年從體制及發展史以人文社會科學為主的國立政治大學為起點，建立通識課程整體分析模式與大學生觀點分析模式，第二年再以獲得最新一期教育部邁向頂尖大學計畫補助的大學社群為範疇（見附錄二，除了政大以外的台大、成大、清華、交通、中央、陽明、中山、中興、長庚、台科大、台師大）。**

接著，針對問卷調查、語彙資料分析、焦點座談與學者專家座談等設計，成果撰寫處理、以及對可能遭遇問題的評估，以下逐項說明。

一、問卷調查

（一）抽樣設計

以下說明對篩選抽樣地點、學系、性別的考量與作法：

1. 地點篩選

考量具有特定文化符碼的場所（如：圖書館、社團）會讓某一類似特質或背景的對象有較高的抽樣機率、從而影響問卷蒐集的聲音內容較易偏頗於特定群體，本問卷之抽樣地點第一年政大各學系大四生必修課堂，第二年透過聯繫獲頂大補助十一所大學的學生會，請求協助於其大四生必修課堂中發放問卷，讓抽樣場所盡量包含來自各地區及各社經背景的學生。

2. 學系與性別篩選

如前所述，大三以下的學生因通識修課經驗相對較少，故問卷施測皆以大四學生為抽樣母群體；又，考量到學系間不同的文化氣氛、學生氣質與主修領域背景（何宗翰，1998）可能會影響到學生對問題的思考，故在參照各大學教務處註冊組前一學年度第一學期註冊學生人數之統計資料後，進行各學系大四生之分層隨機抽樣，力求讓各學系大四生之抽樣人數皆符合該學系大四生在全體大四生所佔的百分比，亦同時讓樣本總男女比例能符合全體大四生之男女性別比例。

（二）問卷設計

問卷將包含前言、主幹題目與附錄三大部分。主幹題目共三題，包含開放式題型兩題與封閉式題型一題，關於問卷題項與題型之設計預計如下：

1. 開放式題型

針對本研究問題一與二，問卷的第一題和第三題採開放式題型：

①您對「通識」的定義是什麼？

③您認為很重要、但並未開設的科目或學習內容有哪些？（請排除附錄中所列之開課科目，謝謝）。

邀請受試者以自由書寫的模式來回答這兩個開放式問題，藉此先瞭解大四生其於過往修課經驗、印象中或基於理念上對「通識」的認識，然後，再觀察大四生在這種認識下，所指出的「重要、但卻沒有列於目前通識課程中」的科目或學習內容。不以研究者列出的既定選項來進行勾選，是希望對「大學生觀點」的探究可以得到一手的、直接的想法，重點即在排除成人專家觀點的影響或暗示。

在第一、三題所得到的文字資料，將進行語彙編碼與描述統計分析。

2. 半封閉式題型

針對本研究問題二，問卷的第二題為半開放式的讓填答者回應其通識修課記錄：

②您修習過哪些通識科目？（檢視附錄中所列之開課科目並勾選之，若有此一覽表未列出者，請填寫於
此：_____）

設計這題項是希望藉著對曾修習科目的勾選，促進填答者能仔細閱覽該校的通識課程的整體，如此，也能在回答第三題時確實排除已經存在的科目，為思考通識課程中的懸缺內容做準備。次之，檢視所整理的該大學實際開課科目一覽表是否有所疏漏。

3. 通識開設科目一覽表

問卷的最後是附錄，提供填答者其就學之「大學通識課程開課科目一覽表」（例如，附錄一「政大通識課程開設科目一覽表」），如前所述，此表是從教育部補助建置的台灣通識網取得、缺漏部分再透過各校教務處與選課系統資料補上，以最近兩個學期實際開課（有開課代碼）通識科目，依據該校分類架構加以整理編製而成，而為提高大學生回應第三個問卷問題的便利性與客觀性，此一覽表將在各群組下依科目第一個字的筆劃排序。

二、問卷資料分析

依據主持人在有關創造力語言與思維後設分析等一系列研究中對語彙資料分析法的經驗（2004，2006a，2006b，2006c），以及主持人針對通識懸缺課程進行的前導研究（pilot study）發現，對於問卷調查所得之語彙資料，資料分析方法可分以下進程：

（一） 語彙資料之編碼與類目化

1. 第一階段編碼：建立原則、先整併或排除

每份問卷中的每一筆語彙資料皆為分析對象，以詞為編碼單位。第一階段編碼，主要在建立編碼原則，並依編碼原則建立的第一階的通識定義碼及通識懸缺碼清單。

（1）排除不符者

若有回答內容就是現有通識開課科目（如：針對第三題，學生回應生活物理，然學校已有日常物理），以及對於未能回答到題目要求的「非碼類」語彙資料（如：針對第三題「已經很完整了」、「沒什麼概念」、「想不到」，或針對第一題「多一點討論型態」、「需要通識專業師資」、「多一點小班制課程等」等與提問目的不甚相符的語彙資料），則先篩選出來列於編碼與次數計算的範疇之外。

（2）整併同義者

在第一階段的編碼過程中，主持人為求保留、尊重每筆語彙資料的最原始所指及其要義，首先，將文字完全相同者如「繪畫」、「繪畫」，以及差別只在「之/的」、「和/

與」等連接詞的語彙資料，或如「主修科目外的學習」與「主修專業以外的學習」、「烹煮」與「烹飪」、「生活中的法律」與「生活法律」等含意高度相近的語彙資料，記錄為同一碼。若字詞不同（即便相關概念接近）如語彙資料如「廚藝」、「挑選食材」，在第一階段中則先不與「烹煮」、「烹飪」一起置於「烹飪」碼中，擱至第二階段類目化過程中再觀察。

2. 第二階段類目化：發展細則、再確認分類

第二階段類目化，主要在進一步統整第一階段編碼的各個碼，並依隨後發展的細則建立清單。

（1）發展類目化原則

經第一階段編碼後得到相當數量的碼，需進一步發展類目化原則，來確認、區隔第一階段各碼的重點、再加以統整。其一是「屬性相似」情形，即標示出各筆語彙資料其涵義的性質，再將隸屬於同質或相關度似高的碼，歸納在同一類目下，如前述舉例中「烹煮」、「烹飪」都是烹飪碼，在第二階段進階編碼過程中就可能把「挑選食材」、「美食品味」與「烹煮」、「烹飪」同時納入在「食的實務」類目。其二是「要義的雙重歸類」情形，如「創意設計」同時屬於「創意」類目和「設計」類目。其三為「從數量上來看，值得獨立於所屬類目之外，另立自己為一目」的情形，如「面試技巧」若這個詞出現率高、人次數量較大，再從其所屬的「職場需知」類目挑出來自成一類目。

（2）交叉確認類目

本研究將於編碼與類目建立的階段，均設計邀請研究同儕與研究生針對編碼與類目草案，依據每個類目之間的從屬與互斥原則，交叉檢證，以協助確認編碼與類目清單。類目建立後將整理出如表 1 的一覽表。

表 1：類目化後表述方式之示例

研究問題	序號	類目	所屬碼/學院與人次出處	人次小計
通識的定義	15	公民應備	為一個現代公民所應具備的基本智識/外 1 文 1 商 2，對公共事務表達關注/文 1，作為社會公民應該具備的基礎知識/外 2 文 1，公民素養的培養/社 1	9
	16	跨領域	跨領域/外 1，跨領域知識/外 1，橫跨各領域的課程/商 1，跨領域課程/傳 1，跨多元領域/文 1。健全跨領域的學習/社 1，結合跨領域能力/社 1，跨領域學習/國 1	8

懸缺的通識	41	口語表達*	口語表達/商 2 社 1 法 2 傳 2，演講演說/外 1 文 1	9
	49	次文化**	次文化/外 1 社 1 理 1，搖滾樂與其社會意義/文 1，搖滾樂的發展與歷史/商 1，龐克文化/社 1，宅文化/理 2	8
註 1：學院與人次出處是指出填答者有幾人、來自哪些學院。 註 2：「*」指出的是類目內部的微異度，見下方說明。				

資料來源：主持人針對通識懸缺課程而進行的前導研究（pilot study）。

（3）重看單一次數碼

類目在第二階段建立後，在第三階段要重新檢視數量應該也不少的乍看無法歸納、出現次數計算為 1 之語彙資料，分析是否要維持自己獨立成一類目，還是能在合理的情況下可回歸至當時清單中的類目、或可以和其他碼經重新概念化後另外建立起一新類目。

例如，「如何求知與求證」、「對各領域的認知方法」、「想法的執行步驟和可能」、「各學科的邏輯與思考方式」、「問題解決思考」等碼，雖然以第一階段編碼因字詞不同而標示次數為 1，但以第二階段編碼細則來看，這些碼均說出了大學生對於通識課程遺漏了重要的思考與做事方法的想法，因此，可將這些次數為 1 的碼整理為「方法」，並將較有學術味的「方法學」碼也納入其中。

（4）處理概述性碼

有時，填答內容可能是概述性的回應，例如，針對第三題「更多種藝術美術種類」、「更多種理工種類」，這類概述性的表述，對通識課程中懸缺（重要但是遺漏）的思考是差不多的都可以、是較模糊的，因此，在第一階段編碼時，先不納入任何次數計算，擱至第二階段類目化過程中再觀察，若第二階段類目化時，類目有出現以概述作為類目本身的必要情況，才能將這些概述性碼依相關度進行合理的歸納。

（5）標誌類目內部的微異度

類目在確認後，接下去就是研究詮釋，當然，哪些類目有多少人次是詮釋的重點，但要使依據確認後的類目清單而進行的詮釋更為客觀，還需研究者能相當程度的掌握每一類目的組成、此類目如何而來，也就是掌握每一類目其內部的微異度，微異度指的是類目來源各碼之間的相關程度，本研究將以星號「*」顆數來表示（如表 1），沒有標示任何星號的類目，表示其所屬各碼的要義幾近相同，內部各碼要義稍有差異但仍高度相關的類目，以「*」（單顆星）標示，標示「**」（雙顆星）者，則指此類目包含了某主題、以及該主題的子題、延伸或應用。

（二）語彙資料之描述性統計分析

1. 人口百分比

即各類目分別佔所屬樣本群體的百分比，需注意的是，每個人不會重覆提出相同一個概念（如：填答者不會在同一份問卷上重覆寫出兩個「烹飪」），故每一個出現次數皆代表有多少獨立的個人提出此概念。因每一個填答者都可以指出多個概念，因此，在統計解釋上需留意不能以「一人只提一概念」為編碼總數來作為人口百分比的分母。

2. 次數百分比

次數百分比與人口百分比的不同，在於次數百分比係以所屬群體的類目總數為分母來計算，此一描述可以看出某類目在整個類目清單所有類目中的比重，也可以看出所屬類目整體其內部的分散程度。

3. 次數累積百分比

次數累積百分比是指類目出現次數百分比的逐項累計。在上述描述性統計的結果中，再以數值降冪的方式，建立各類目出現次數與百分比之總排序。

依據累計次數百分比結果，可以從四個面向來進一步討論類目表所指出的可能：（A）「排序高低」要分析的是大學生觀點中各通識定義或通識懸缺其認同度的高低情形；（B）「背景成因」是指推設影響前述排序高低情形的境況背景與可能成因；（C）「特別概念」要觀察的是不管其排序高低、但在一般情況下該類目的存在或出現，有特別的意義或啟示的類目；（D）「定義或懸缺中的懸缺」則是指研究者為呼應本計畫前述提及的「懸缺乃重要但容易被忽視的切入點」，以懸缺的角度（重要但不在此開課清單裡、被遺漏了的內容）來檢視這些大學生回應通識定義、通識懸缺的內容。

三、研究採樣分配與進度

直至 2013 年底為止，本計畫已完成第一年的問卷發放與回收（開放試題型兩題、封閉試題型一題，見前述說明；所蒐集的觀點語彙資料目前正進入編碼階段），採學系層級之分層隨機抽樣，在第一年研究對象政大大四生當中發放 754 份，無效樣本為 38 份（5.04%），共得有效樣本 716 份（94.96%），在 95%信心水準下，抽樣誤差在正負 3.14%之間。其中，男性樣本 280 份，女性樣本 474 份，男女比符合該校大生母群體之 37：63，各院系之樣本分佈亦符合母群體之院系人口與男女性別比例，問卷樣本人數分配如表 2。

表 2：第一年研究樣本分配表（單位：人）

學院	學系	總	男	女
文學院	中國文學系	39	9	30
	歷史學系	15	6	9
	哲學系	14	6	8
社會科學院	政治學系	15	5	10
	社會學系	19	5	14
	財政學系	33	13	20
	公共行政學系	15	4	11
	地政學系	42	21	21
	經濟學系	31	13	18
	民族學系	15	5	10
	國際經營與貿易學系	29	12	17
商學院	金融學系	17	7	10
	會計學系	34	10	24
	統計學系	12	7	5
	企業管理學系	35	17	18
	資訊管理學系	26	17	9
	財務管理學系	13	4	9
	風險管理與保險學系	18	8	10
傳播學院	新聞學系	33	7	26
	廣告學系	19	6	13
	廣播電視學系	18	6	12
外語學院	英國語文學系	27	7	20
	阿拉伯語文學系	18	5	13
	斯拉夫語文學系	20	5	15
	日本語文學系	16	3	13
	韓國語文學系	14	1	13
	土耳其語文學系	15	3	12
	歐洲語文學程	15	3	12
法學院	法律學系	47	22	25
理學院	應用數學系	16	13	3
	心理學系	15	6	9
	資訊科學系	17	13	4
國際事務學院	外交學系	24	9	15
教育學院	教育學系	18	2	16
	學士班總合計	754	280	474

第二年研究對象是另外十一所獲頂大補助的大學（台大、成大、清華、交通、中央、陽明、中山、中興、長庚、台科大、台師大），有了第一年建構的執行流程與研究模式，加上研究人力已具備編碼經驗，只要適度的增加支援研究的人力物力，第二年研究期程之初，即可即時地進行採樣分配與問卷發放（也採學系層級之分層隨機抽樣，使男女比符合該校大四生之母群體、各院系之樣本分佈也呼應母群體之院系人口與男女性別比例），由第一年研究團隊帶領更多研究人力進行各校研究資料的蒐集與編碼，將使觀點語彙資料的分析獲得更從容充分的時間。

四、焦點團體與學者座談

在執行問卷調查、本研究整理出語彙資料分析之初步結果後，將邀請該大學數位大四生（學生會代表為優先邀請對象），針對通識定義與通識中的懸缺課程這兩部分資料分析結果，進行焦點團體討論，藉此一設計，除了以最快的速度將問卷調查結果回應給該校大學生，還可透過面對面溝通釐清問卷中部分表達細節的真正或延伸的意義、

更深入地掌握大學生對通識的觀點。

專家座談邀請的是與高等教育、通識教育、課程研究相關的學者專家，座談重點有二，針對本研究對各校通識教育實際開設科目、以及各校大學生觀點分析之成果，加以研討，藉此設計，可修正或深化本研究對於各校通識課程整體圖像與可能性、大學生對通識意義及其中懸缺課程的觀點之詮釋與辯證。

五、成果撰寫與處理

如前所述，為使全國性大型問卷調查研究建立良好基礎、並一探在頂尖大學與教學卓越方面獲教育部認同得到經費補助的幾十所公私立大學校院其對通識課程的規劃，本研究有目的地由點至線進行兩年計畫：第一年先以發展於通識革新教育後期、以人文社會科學研究與教學為重的政治大學為起點，第二年則以獲頂大補助的這群大學為探究對象，依據第兩年間的經驗累積與修正，分兩階段建構分析模式、探究台灣各大學通識課程（實際開設科目）整體圖像、分析台灣大學生對通識及通識課程中之懸缺的觀點、進一步地針對各大學通識課程未來發展可能性提出建議。

在各研究階段結束之際，主持人將依前述重點逐年撰寫研究報告：

（1）「通識教育中的懸缺課程：台灣一所以人文社會科學研究為重之大學其大四生的觀點」；

（2）「通識教育中的懸缺課程：台灣獲頂大補助大學社群其大四生之觀點」

並適時將研究成果發表於學術期刊，而有關各大學通識課程整體性與可能性分析、以及大學生對通識定義與通識中的懸缺問卷調查結果等兩部分，本研究將主動提供概要版給各大學教務處、通識中心、學生會參考，以發揮研究效益。

六、研究限制、可能困難及成員訓練

（一）研究限制

主持人作為重構課程意象、建立課程統整理論的研究者（視課程為有機複雜系統，其間通路連結的層次、多樣性與密度為此一系統新陳代謝、發展的關鍵），對學術人研究中的「『通』識」、從自己研究視角看到的通識、被大學生所體驗到的通識、以及被普羅大眾所認識的通識，互相之間的異同，自青年時代以來一直持續地反思著。

雖然十分敬重這些針對台灣通識教育在台灣社會整體大環境下的特殊處境、或其對照歐美高教之異同的厚實研究成果，然本計畫所研究的通識，更試著從課程學研究視角出發，**透過檢視大學通識實際開課科目清單，剖析其通識課程的整體性與可能性，並探究直接參與者大學生對「通識」的體認與定義、以及大學生對實際開課科目中懸缺課程的觀察**。也就是，本計畫研究的主角並非學術文獻中的通識、而是現今大學生的通識（沒有能直接對照比較的），為求不失焦，研究資料需先放在 N（net）世代的時空特質裡耙梳，與台灣通識教育現況處境或與歐美通識教育發展概況之間的對照，是視研究結論延伸討論之。

（二）可能困難與解決途徑

各大學通識課程開課資料目前雖可**從教育部補助建置的台灣通識網取得，然由於各校或由各授課教師登錄開課科目的時間點不一，最近兩個學期實際開課科目之完整清單、以及登錄內容與實際開課間之差異，仍有時需要透過各校教務處與選課系統資料來校正或補充**。

另外進行問卷調查時，計畫透過各校學生會成員至大四必修課中發放，當場回收，若有學生會無法協助者，將由主持人聯繫各大學預定施行問卷的必修課授課教師，請求惠予協助（連同填答說明，共十五分鐘），應允後由本計畫研究助理或短期參與研究人力到各校各課堂施行問卷，或請應允參與的授課教師收到問卷郵件後協助實施與回收。前述這兩項工作通常需先取得某種與蒐集開課資料相關、或與蒐集問卷資料相關的關係，但若擁有人力充分、常設性的研究助理團隊即可有系統地帶領成員互相協作，改善聯絡不及、回應不及或人力不繼的問題。

另外，第二年研究範疇從獲得教育部經費補助的大學群組，雖規模頗大，但若能得國科會支持、獲取充分的臨時性工讀人力，即可依據第一年經驗所建立起的一套執行程序，帶領這些臨時工讀人力有效地蒐集通識開課資料與大學生觀點資料。

（三）參與成員可獲之訓練

（1） 瞭解高等教育革新與各大學校院通識課程現況

（2） 具有通識課程開課科目整體分析的相關知能。

（3） 強化懸缺課程意識、再概念化課程相關概念

（4） 掌握以開放式問卷調查進行觀點研究的方法。

（5） 掌握建立語彙資料編碼與類目化的原則與細則。

六、研究流程

以上問卷調查、語彙資料分析、焦點團體與專家座談、成果撰寫處理等部分為執行本研究之主要設計，兩年研究主要進程可見下圖。

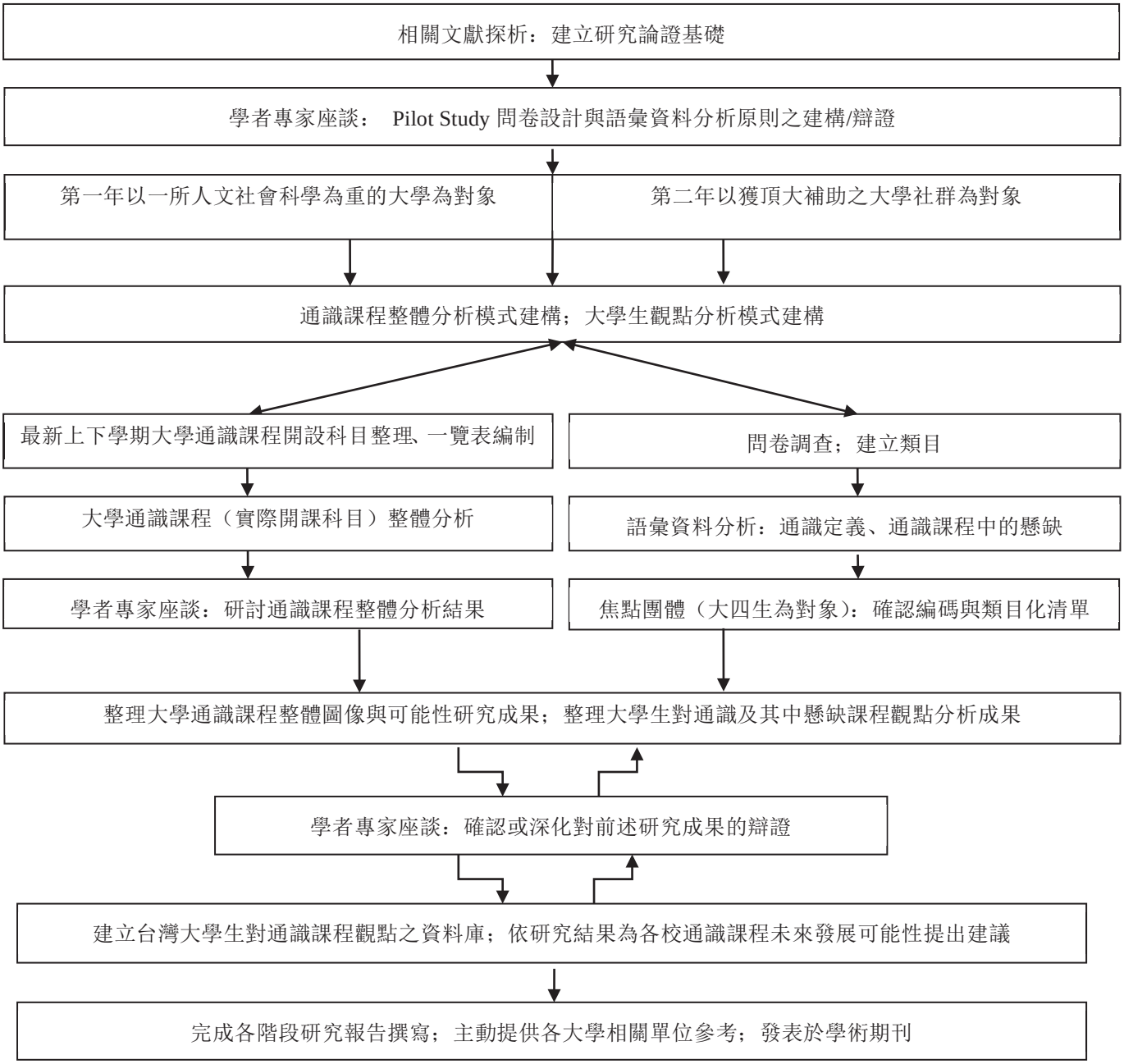

圖 1：兩年研究主要進程

肆、研究發現

本問卷採學系層級之分層隨機抽樣，共訪問政大四年級學生樣本 754 份，無效樣本為 38 份（5.04%），共得有效樣本 716 份（94.96%），在 95%信心水準下，抽樣誤差在正負 3.14%之間。其中，男性樣本 280 份，女性樣本 474 份，男女比符合政大四年級學生母群體之 37:63，各院系之樣本分佈亦符合母群體之院系人口與男女性別比例，問卷樣本人數分配如表 2。

表 2：樣本分配表

政大各學系四年級學生之樣本分配表　(單位:人)

學院	學系	總	男	女
文學院	中國文學系	39	9	30
	歷史學系	15	6	9
	哲學系	14	6	8
社會科學院	政治學系	15	5	10
	社會學系	19	5	14
	財政學系	33	13	20
	公共行政學系	15	4	11
	地政學系	42	21	21
	經濟學系	31	13	18
	民族學系	15	5	10
商學院	國際經營與貿易學系	29	12	17
	金融學系	17	7	10
	會計學系	34	10	24
	統計學系	12	7	5
	企業管理學系	35	17	18
	資訊管理學系	26	17	9
	財務管理學系	13	4	9
	風險管理與保險學系	18	8	10
傳播學院	新聞學系	33	7	26
	廣告學系	19	6	13
	廣播電視學系	18	6	12
外語學院	英國語文學系	27	7	20
	阿拉伯語文學系	18	5	13
	斯拉夫語文學系	20	5	15
	日本語文學系	16	3	13
	韓國語文學系	14	1	13
	土耳其語文學系	15	3	12
	歐洲語文學程	15	3	12
法學院	法律學系	47	22	25
理學院	應用數學系	16	13	3
	心理學系	15	6	9
	資訊科學系	17	13	4
國際事務學院	外交學系	24	9	15
教育學院	教育學系	18	2	16
學士班總合計		754	280	474

本研究旨在探討政大學生觀點下的通識課程定義與通識懸缺課程，故就問卷調查所得的語彙資料來進行分析。

此外，在本研究問學生通識定義和通識懸缺課程時，並未去檢視學生觀點中的通識定義是否相符於其所回答的通識懸缺課程。無論通識定義中可能反映實際也可能反映學生的期許，也因而無限制學生僅能列舉在其通識定義觀點下的通識懸缺課程。因此希望讀者在解釋時，對於研究者的立場有此理解為前提，是本研究的限制，也因而是本研究可引申之處。

表 3：政大全體四年級學生觀點下的通識定義

類目排序	人口 (%)	次數 (%)	次數累計(%)	類目排序	人口 (%)	次數 (%)	次數累計(%)
主修專業以外	38.97	25.48	25.48	貫通通則	0.70	0.46	96.99
各領域入門	29.33	19.18	44.66	綜合整合	0.56	0.37	97.35
基本常識	20.67	13.52	58.17	主題式概論	0.56	0.37	97.72
社會生活應備	14.94	9.77	67.95	博雅教育	0.56	0.37	98.08
興趣探索培養	8.66	5.66	73.61	討論辯論	0.56	0.37	98.45
大學生應備	7.82	5.11	78.72	時事潮流符合	0.42	0.27	98.72
通才教育	4.19	2.74	81.46	各科方法	0.28	0.18	98.90
實用技能	3.91	2.56	84.02	專業知識進階	0.28	0.18	99.09
人格情意陶冶	3.21	2.10	86.12	冷科系第二專長	0.28	0.18	99.27
視野拓展	2.93	1.92	88.04	領導能力培養	0.14	0.09	99.36
思考方法	2.65	1.74	89.77	合作學習	0.14	0.09	99.45
人文素養	2.23	1.46	91.23	自我探索瞭解	0.14	0.09	99.54
有趣	1.68	1.10	92.33	啟發性	0.14	0.09	99.63
不分科系通用	1.54	1.00	93.33	系統性	0.14	0.09	99.73
全人教育	1.40	0.91	94.25	世界運作瞭解	0.14	0.09	99.82
公民應備	1.26	0.82	95.07	科技素養	0.14	0.09	99.91
跨領域	1.12	0.73	95.80	社會關懷	0.14	0.09	100.00
主動學習	1.12	0.73	96.53				

備註：全體樣本人口 N=716，總語彙筆數 N=1095。

資料來源：研究者自行整理。

一、政大學生觀點下的通識定義

本研究問卷中第一題由政大四年級學生填答的「通識定義」之語彙資料，在編碼與類目化後之結果呈現如表 3 所示。

如同研究方法與設計所述，研究者透過較為開放式的通識定義書寫，一方面期望受試者能不受既定通識定義影響而限制了通識懸缺課程之列舉，一方面也期望從而端倪學生觀點中通識定義的應然與其所反映出的實然，因此學生對於通識定義的描述方式也較為多元，部分學生透過通識所應包含的內容，部分學生透過通識所應達成的功能，來描述並傳遞著大四學生對於通識的定義。描述方式雖然多元，但在 35 項呈現於表的通識定義類目當中，因學生在原始資料中對於通識定義的敘述十分接近，並未如通識懸缺課程的列舉般數量龐雜且歧異度過大而需大概念的涵括，故對於通識定義類目並未使用單星號與雙星號作為整併幅度之區別。

從編碼結果來看，政大學生觀點下的通識定義總計共 1095 筆，依編碼原則共歸納為 35 個類目，可謂在眾多的政大大四學生對通識的定義中，大致依序呈現著如下的分布情形：

（一）通識是一種「主修專業之外」的科目

學生所陳述的通識定義以「主修專業之外」（38.97%）為人口比例最高的類目，反映出有近佔四成學生樣本人口認為：通識係相對於專業主修的，係與專業主修無關聯的，此種以排除

的思維也傳達著一種學生對通識的理解是為了拓展視野，對所熟悉領域以外的多元認識，此一認識不限定是生活的或實用的，也可能是經典或新知，道出了在學生觀點中，只要是對平常較少機會接觸的領域（非主修領域）皆為通識的範疇，且此類目佔了所有類目四分之一的出現次數（25.48%），其顯著情形頗值得通識教育工作者深思。

在學生觀點的通識定義中可發現「主修專業之外」是最為高度認同的通識定義，雖不預設其與學生觀點下的通識懸缺課程兩者間之關聯性，但也頗與學生通識懸缺課程的列舉結果相互對應，學生所反映出的懸缺課程大多是排除於主修科系之外的，即使含括專業主修領域的也僅是將專業領域入門化、生活化與應用化，如：法律系所提出的「生活法律」類目。在課程實際推行上，為讓學生能廣泛接觸不同於自己主修領域的多元領域，而經常在課程門檻設定中排除了主修該課程所屬領域的學生，然而引人深思的是，主修於某一領域，不一定代表能通其領域並聯結其它領域，也不代表能夠透過其它觀點來看待主修的領域。

（二）通識是培養「基本常識」與「社會生活應備」的課程

在學生對於通識定義當中，可發現有約兩成（20.67%）的學生樣本人口認為通識為基本常識的提供，此一基本常識所指的範圍在學生原始資料敘述中是單獨存在的，並未附加其他情況來描述或形容的，反映出在學生觀點中無論通識課程的內容為何，通識的特性應是基礎性的、常識性的。只是若通識僅傳達出基礎且常識的課程形象，或許難符高等教育的精神。

在學生對於通識定義當中，可發現有約一成半（14.94%）的學生樣本人口認為通識是社會生活應備的提供，也有部分學生進一步點出通識可為「實用技能」（3.91%），此一學生群體反映著學生認為：通識具備生活、實用與嘗試之特性，且較少領域界限的味道。

在前四項研究發現當中，有趣的是，先不預設當學生提及主修專業以外的內涵指向何方，在研究者回溯原始語彙資料中，可發現有提到主修專業以外的學生當中，約有一半學生指向主修以外的「生活知識」，也約有一半指向主修以外的「各領域入門」。當然此三類目的人口仍有與其他類目的人口有重覆之可能，即便全部不重覆，這樣的結果除了證實了至少半數的學生認為通識是排除主修領域之外的各科系基礎之科系壁壘於通識課程再現的實況，也傳達了至少有半數學生對於通識的存在意義，係認為生活遠超過學科的意義與重要性。若再進一步與政大現今所提供的通識課程相互對照，可發現在現存的通識科目中，有高達半數以上的科目屬於學科屬性的科目，就研究者曾作為政大大學部學生的修課經驗，諸如此類學科屬性的通識科目之課程教學內容也都頗為符合該學科的介紹。

（三）通識是一種「各領域入門」的課程

在學生對於通識定義當中，可發現有近三成（29.33%）的學生樣本人口認為通識是各領域入門，且此「各領域入門」類目中約有一半學生將之指向於「主修專業之外」的各領域入門，傳達出在學生觀點中對視野拓展的訴求，只是此一視野拓展指向各領域基礎課程之廣泛接觸，不僅較屬於學科為主，也再度彰顯排除主修的思維，其視野拓展是否因此而受限頗值得深思。

相較於前兩大類目「主修專業以外」和「各領域入門」所傳達出的學科觀點，也有相當高

比例的樣本人口傳達了較少學科味道的通識定義如下：

（四）通識是為了「興趣探索培養」

在學生對於通識的定義當中，可發現學生除了透過所應包含內容來描述其定義之外，也透過其觀點中認為通識應該具備的功能來定義。其中，有近佔一成的學生樣本人口將通識定義為「興趣探索培養」（8.66%），傳遞了在學生觀點中認為通識應能夠提供學生多元的探索、嘗試機會，並從中發展出興趣。此一通識定義與本研究中國外三所大學所期許通識的試探與適性之功能有某種程度之接近。

（五）通識是一種培養「大學生應備」的課程

在學生對於通識的定義當中，可發現近佔一成（7.82%）的樣本人口賦予通識教育應協助養成某種身分的期待，尤其係作為知識份子和社會公民的期待。無論要教什麼或學什麼，總之通識教育都要歸向一個足稱大學生或公民所應具備的基礎能力與智識。雖然範疇模糊，但也不難從中看出學生對於通識教育仍具備著在某種標準與品質之上的篩選與期許。

上述的六大通識定義就已經佔了所有類目總出現次數，高達八成比例。在所有類目出現次數的另外兩成比例之類目當中，除了仍不乏具有學科味道的類目（如「各科方法」）和生活、實用味道的類目（如「時事潮流符合」）之外，尚可進一步發現將通識定義為「思考與學習方法」與「人格情意陶冶」此兩類較為小眾的趨勢，雖然未若前述六大類目所佔人口比例之強度，但也是有部分的學生發出此聲音，賦予通識此一理想、功能與期待：

（六）通識可以傳授「思考與學習方法」

雖然少數，但亦有通識為思考與學習方法之定義跳脫內容的層面，也跳脫學科界限，也有部分的學生突顯出通識所應帶給學生的應該是思考與學習的方法，是 how 的層面，舉凡本研究調查的「思考方法」、「綜合整合」、「主動學習」、「各科學習」、「不分科系通用」等類目皆屬之，可以反映出在學生觀點中，認為通識教育不應該只是知識量的累積，還更應該傳授給學生組織、綜合、分析的能力，讓學生能以此能力來整合或貫通各領域，更進一步養成終身學習所需具備的方法，讓通識不是終點，而是開啟未來的起點。德國學者 Mertens 在 1974 年首度提出了教育應該培養學生關鍵能力「Schlussel Qualifikationen」，Schlussel 字義為鑰匙，意指期望學生擁有這些鑰匙能開啟並迎向多元，在 90 年代各國也由此發展核心素養（陳伯璋，2007）。

（七）通識可以陶冶「人格情意」

雖然少數，但亦有通識為人格情意陶冶之定義。相對於上述多圍繞於認知與技能層面上的通識定義，在本研究結果中也可發現仍有部分學生有注意到通識教育之情意層面，如「人格情意陶冶」（3.21%）、「社會關懷」（0.14%）。顯然在目前的通識明顯課程以及學生對通識的期待當中，情意層面仍為通識教育宜加強的部分，不一定透過科目設置，還更可透過境教來陶冶。

（八）其他零星觀點

除了前述的七大通識定義之外，學生也呈現更多元的通識意涵，雖然人口比例較為零星，但也為學生的一種聲音。像是學生觀點中「實用技能」之通識意涵，透露出通識教育內容的實用考量，而「自我探索瞭解」之通識意涵，則傳達一種對通識能夠協助學生將所學與自我聯結，且能促進自我探索與自我瞭解之期望。另外，也有學生透過較抽象的描述來傳達通識應該是要具備「啟發性」的，且通識也被期待多加透過「討論辯論」的途徑來進行，也反映了「領導能力培養」以及具時代脈動意味的「時勢潮流符合」。其中，也有少部分的學生認為通識為「專業知識進階」，點出通識與專業進一步相互對話之可能，也有零星的學生將通識定義為「冷門科系第二專長」，似乎意味著對部分學生而言，通識可能只是培養另一個專長或興趣的管道，甚至也可能被認為是熱門科系的學生不需要的部分，此一觀點也再度呼應了學生觀點中呼聲頗高的「主修專業之外」之通識定義。

（九）通識僅為教育理念的同義詞

在通識定義類目當中，也可發現有約 6%的學生樣本人口，對於通識的定義並無所想法，僅停滯於更換名詞的認識，如「通才教育」（4.19%）、「全人教育」（1.40%）、「博雅教育」（0.56%），更有零星的學生對通識僅描述為「輕鬆的營養學分」課程。關於學生對於通識無所想法的情形，在當今尚未有任何一門通識課程在介紹或明白昭示通識為何的脈絡之下，也不算太超乎預料之外，只是在大四學生幾近修習完畢通識學分之後，卻未能對通識有深刻的描述與印象，也頗令人深思。

在此，研究者需進行一個合理的預設與推估，大部分學生並非課程學的學者專家，對於通識教育與通識課程的定義，理當來自其本身對於通識的實際接觸經驗所形成的認知，因此對於前述學生觀點中的通識定義，也相當程度地反映了在學生眼中的通識現況，即使教育學院略有涉略教育與課程知識的學生也未能跳脫出學科的框架。透過這些學生觀點的通識定義，可以反映通識現況中的哪些懸缺是在通識的定位上就已經缺乏的，或者也可以看到目前的學生通識定義與學者專家理想中與推行中的通識定義有何出入，皆十分引人深思。

二、政大學生觀點下通識課程的懸缺

本研究中，對於政大學生所列舉的通識懸缺課程之類目化，因考量到若讓各類目的概念大小層次統一，一方面可能無法浮現出特定類目的議題特殊性與討論機會，另一方面若擴大對懸缺課程類目的整併層次或力求層次的統一性，很可能會涵蓋到明顯課程已存有的部分，而與本調查主旨產生衝突。是故，對於各類目概念大小層次呈現不一致的情形，是以保存特色與確定懸缺為考量原則。

自問卷第二題開放書寫題，蒐集政大四年級學生觀點中「重要卻遺漏」的通識課程之語彙資料，經編碼與類目化後的結果如表 4。依據編碼結果來看，政大全體學生觀點下的通識懸缺課程共計 1254 筆，依編碼原則共歸納為 163 個類目。

次數累計 85%後的類目，共佔所有類目出現次數之 16.59%。總覽各類目次數百分比的離散情形來看，也顯示出學生對於通識懸缺課程的列舉相當多元且歧異度高。

表 4：政大全體四年級學生觀點下的通識懸缺課程

類目排序	人口 (%)	次數 (%)	次數累計(%)	類目排序	人口 (%)	次數 (%)	次數累計(%)
烹飪	9.50	5.42	5.42	弱勢關懷服務	1.68	0.96	65.15
設計**	6.42	3.67	9.09	機械工程	1.68	0.96	66.11
實作實務	6.42	3.67	12.76	性教育	1.54	0.88	66.99
人際社交	6.01	3.43	16.19	實作藝術美術	1.54	0.88	67.86
美妝儀態保養	5.03	2.87	19.06	面試技巧	1.40	0.80	68.66
職場需知*	4.75	2.71	21.77	時間管理	1.40	0.80	69.46
生活法律	4.47	2.55	24.32	議題各國比較**	1.40	0.80	70.26
愛情*	3.77	2.15	26.48	科學常識	1.40	0.80	71.05
多種藝術種類	3.77	2.15	28.63	野外求生	1.26	0.72	71.77
攝影	3.07	1.75	30.38	口語表達	1.26	0.72	72.49
道德倫理	3.07	1.75	32.14	咖啡學	1.26	0.72	73.21
生活常識*	3.07	1.75	33.89	婚姻	1.26	0.72	73.92
服裝	2.93	1.67	35.57	第二外語	1.26	0.72	74.64
時尚	2.79	1.59	37.16	護理與急救	1.26	0.72	75.36
繪畫	2.65	1.52	38.68	次文化**	1.12	0.64	76.00
方法學**	2.65	1.52	40.19	休閒運動	1.12	0.64	76.63
電腦維修	2.51	1.44	41.63	樂器演奏*	1.12	0.64	77.27
家政	2.51	1.44	43.06	亞太認識**	0.98	0.56	77.83
化學	2.51	1.44	44.50	死亡	0.98	0.56	78.39
多種理工種類	2.51	1.44	45.93	舞蹈	0.98	0.56	78.95
心理學**	2.37	1.36	47.29	多元性別*	0.98	0.56	79.51
飲食	2.23	1.28	48.56	犯罪*	0.98	0.56	80.06
手工藝	2.23	1.28	49.84	親職	0.84	0.48	80.54
台灣文化地理**	2.23	1.28	51.12	歐洲文化地理**	0.84	0.48	81.02
家庭	2.23	1.28	52.39	命理占卜	0.84	0.48	81.50
建築	2.09	1.20	53.59	未來學	0.84	0.48	81.98
旅遊	1.96	1.12	54.70	活動組織經營	0.84	0.48	82.46
品酒調酒	1.96	1.12	55.82	議題的全球化	0.84	0.48	82.93
禮儀	1.96	1.12	56.94	地理地質	0.84	0.48	83.41
體育賞析**	1.96	1.12	58.05	非主流小說**	0.84	0.48	83.89
自我探索瞭解	1.96	1.12	59.17	第 68-72 項	0.70	0.40	85.89
舞台表演	1.96	1.12	60.29	第 73-79 項	0.56	0.32	88.12
時事分析解讀	1.82	1.04	61.32	第 80-100 項	0.42	0.24	93.14
外語實用會話	1.68	0.96	62.28	第 101-122 項	0.28	0.16	96.65
創意發想運用	1.68	0.96	63.24	第 123-164 項	0.14	0.08	100.00
傳播行銷技巧	1.68	0.96	64.19				

備註：全體樣本人口 N=716，總語彙資料筆數 N=1254。「*」（單星號）表示該類目內部碼間歧異度較小，「**」（雙星號）表示該類目內部碼間歧異度較大。

以表 4 全體大四學生不分學院與性別的類目總覽來看，學生所陳述的通識懸缺課程，呈現

如下的分布情形：

（一）具實際操作與實務體驗性質的科目

面對目前的通識課程，在政大四年級學生（年約 21 歲的社群）觀點下，認為最為缺乏的為具備實際操作與實務體驗性質之通識課程。其實此類課程型態而非特定針對課程內容的回答，較非原本要學生回答的重點，但反映了學生期許的是，什麼主題都可以，可以提供實作機會的課程皆可，至於內容就沒有特別地列舉。實際上，在本研究的調查中也有特別列舉出此類型的課程實例如：人口比例最高的前三項「烹飪」（9.50%）、「設計」（6.42%）、「實作實務」（6.42%）約共佔所有類目出現次數的 15%之外，尚有「攝影」、「繪畫」、「電腦維修」、「手工藝」、「舞台表演」、「實作藝術美術」、「樂器演奏」、「舞蹈」、「數位內容製作」、「生活實用技能」和「電影製作」等類目，皆屬於此類。若繼續深究類目出現次數累計百分之五十以後的各類目（包含人次 5 以下的類目），也不乏重覆反映出相同的重點脈絡，像是對於實作實務（如「數位內容製作」、「樂器演奏」、「防身術」等類目）。反映出相對於當前較為普及的知識講述與文字數字認知類型的課程，在學生觀點中更透露出通識課程缺乏實際操作、體驗參與、出自於自我意志的機會，尤其在「實作實務」類目中反映了學生觀點中無關於特定範疇，舉凡可以實際操作與實物體驗的課程皆可以接受，進一步強調了對於實作實務類型課程的懸缺與需求。

此類的課程在教育上稱之為心理動作（psychomotor）類型之課程，與動作技能類型課程的差別在於：心理動作係一種腦部認知與肢體動作相互協調的活動歷程，意即腦如何指揮肢體去完成一件結合認知與肢體的目標。學生反映出此類型課程的懸缺，不僅反映出了 Eisner 所提出當前課程中重文字數字的邏輯認知，而遺漏了多元心智歷程的懸缺（Eisner, 1985）。在實務上，國內外大學（包括政大），也罕見實際操作類型通識科目的提供，反映了國內外通識課程普遍缺乏實作類型的科目；也與台灣高等資料庫在民國 94 年對大一學生（本研究對象的前一屆）所進行的有助於學習的課程方式調查研究中，大一學生認為「由學生設計佔 40%，實作與實驗佔 48%，互動討論佔 53%，較知識講述 29%與校外教學與參訪 30%」還更有助益（彭森明，2006a），大三學生觀點中認為「實際參訪、實例討論，由學生親自整合主題的助益程度，皆高於演講或教師單向講解」（彭森明，2006b）的研究結果也很一致。

（二）具生存基本能力性質的科目

面對目前的通識課程，在政大四年級學生（年約 21 歲的社群）觀點下，認為最為缺乏的為：

在生存能力之基本層次方面，學生列舉出（1）對日常生活相關能力的掌握，如「生活實用技能」、「生活常識」、「服裝」、「電腦維修」、「家政」、「化學」、「飲食」、「手工藝」等類目，反應出對於日常生活接觸機會頻繁的因應需求；（2）對求職與職場所需能力的掌握，如「職場需知」、「生活法律」等類目；以及（3）對於心靈與情感需求的掌握，如「愛情」、「道德倫理」、「心理學」。諸如此類型的課程，皆反映著學生期望透過通識課程幫助自己達成生存所需的各種基本能力，也呈現了學生觀點中通識課程對於因應社會多元角色需求之懸缺。

在生存能力的基本層次當中，當今學生所需的生存基本能力也有較過去更為精細化的趨勢，

如「人際社交」、「口語表達」，在本研究對象（九年一貫課程的背景）對於口語表達與溝通的機會並不缺乏，然從學生的語彙資料可以看出學生認為仍缺乏更進一步的說話技巧與口才能力訓練，意即學生所講究的為表達與溝通的藝術與技巧。

這是一股在大脈絡當中，同時也反映出發展自時代演化的殊異，以「電腦維修」類目為例，相對於學校通識所開設的「虛擬世界與計算科學」科目中所囊括的文書處理和網路應用，對於電腦、網路與手機擁有率與使用率皆約高達九成五以上的 e 世代大學生而言（彭森明，2006a；彭森明，2006b），在原始語彙資料中，學生所訴求的是具備電腦硬體組裝、維修以及電腦軟體系統安裝、防毒與常見軟硬體問題的獨立作業能力，頗為符合在擁有與應用的普及後，需求或基礎能力將進一步邁向不必凡事倚賴掌有特定技術的專家支援，就可自行運作或解決之發展邏輯。

在實務上，政大和本研究中的其他十四所國內外大學，大多通識科目或許能間接地對學生的生活產生助益，但無論在科目名稱或教學綱要中仍多未能更積極主動地為學生建立起課程與生活的聯結，且即使具備與生活的主動聯結，也仍未能反映更為與時俱進的和進階的生存所需能力之動態需求。

（三）具生活品味性質的科目

在生存基本能力掌握的基礎上，目前年約 21 歲此一世代的大學生更反映著不僅止於擁有的層面，還更追求其品味與良窳的講究。在本研究調查中諸如緊接於人口比例前三大類目之「美妝儀態保養」、「服裝」、「時尚」的類目皆屬於此類。若繼續深究次數累計後百分之五十的各類目，也不乏重覆反映出與累計前百分之五十的類目相同之重點脈絡，如「旅遊」、「品酒調酒」、「咖非學」、「茶道」、「休閒運動」、「娛樂認識」、「現代流行音樂」和「精品鑑定」之相關懸缺的強調。所反映出的是新世代青年人對於生活層次之進階學習，還更進一步地期待能夠透過教育來培養與提升生活品味。

（四）具認識非主流與弱勢性質的科目

學生所認為的通識懸缺課程不僅包括了對於一般所定義的弱勢之求知需求，如「弱勢關懷服務」、「流浪動物關懷處理」、「多元性別」。更將此一對於弱勢的關注，轉向弱勢中又更為受忽略的非主流，如「次文化」、「非主流文學」、「黑社會」、「博奕」和「八大行業介紹」等，不僅有一種反思主流、突破主流限制和開放多元的意味，也令學者專家或一般教育工作者反思自身所定義的非主流與弱勢，是否仍在於一定的標準之上或特定的範疇之內。至於是否習慣被冠上負面意義的事物，是否就沒有去認識的必要，端賴於如何定義學習以及如何去引導學生認識這些仍然有可能面對的負面事物。

繼如上述，也可進一步從學生觀點中，看見不同於學者專家社群所預設的非主流與弱勢之範疇，一方面（1）學生對於非主流與弱勢的關注是跳脫以人類為中心的框架的，如在原始資料中列舉到動物權和流浪動物的「流浪動物關懷處理」；另一方面（2）學生也是跳脫主流教育價值規範之框架的，如經常被教育場域視為荒於嬉之禁忌的「電玩史」、「博奕」、「八大行業介紹」，

如教育場域不鼓勵探索的神祕議題包括「命理占卜」、「人鬼之間」、「外星人研究」，以及如教育場域認為冷門的、瀕臨絕種的、或預設其不太可能在生活中產生重大作用或影響的「冷理論知識」、「密碼學」以及「21 世紀的文明病」等類目，尤其能夠看出相對於一般認為重大危及生命且學校也開設的「癌症認識」科目，學生列舉的「21 世紀的文明病」卻是同等重要地關係著普羅大眾的日常生活。

這些學生列舉出的懸缺，都試圖暗示著：倘若對於「應該教什麼」要抱持著多一點不那麼理所當然的彈性，那麼對於「不應該教什麼」也宜同樣抱持著多一點不那麼理所當然的視野，此為學生觀點下對於通識課程的懸缺提醒。

三、其他相關回應

（一）部分關於通識概述或建議抒發之回應

部分學生在列舉出通識懸缺課程後，也同時伴隨書寫了未能明確切合題旨的觀點，雖此類觀點並不納入出現次數計算，但仍保留觀點的原貌，以呈現出學生所欲傳達對於通識課程所缺乏的元素，包含了「更互動、思考、討論型的課程」3 人次、「需要通識專業師資」2 人次以及「對通識課的態度」、「小班制通識課程」、「通識的教學」、「與他校交換通識」各 1 人次。此類對於通識課程所懸缺的元素之觀點，也傳達出了學生對於通識課程的內容以外，也對於通識課程的運作方式有所關注和期許，皆頗值得通識教育工作者參考與深思。

（二）少數關於「想不到」或「已完整」等回應

在前述計數的各類目之外，在本研究中也有 38 份不計數的無效問卷，其中回答「想不到」者為 16 人次，「已完整」者為 19 人次，「沒什麼概念」、「沒想過此問題」和「沒意義不如開專業科目」者各為 1 人次。雖然回答此類答案的學生人數不多（約為樣本人口總數的 5%），但在研究者親自班級施測時，再三敬請漏答的學生再多加思考盡量不漏答的狀況下，排除學生填答意願低落的推測，仍值得反思為什麼學生會想不到還有哪些遺漏的課程，或是為什麼學生會認為學校通識課程已經相當完整、沒有遺漏，是否反映出了當今教育在某種程度上限制了學生的想像力或求知欲之可能。

伍、延伸與啟示

一、大學生觀點對大學通識課程的啟示

（一）宜增加實作性質

在學生觀點中顯示出學校通識課程對於實際操作與實務體驗性質課程的缺乏。

（二）宜增加較大尺度性質的通識科目

研究者經再檢視政大學生觀點，發現在通識課程內容方面，宜設計較大時間尺度性質的課程內容，並且搭配更多討論類型的小班制課程。像是前述這些性質的課程，在此就不加贅述其對於學生在理論上或實際學習上的幫助，在實際開設的情形上可發現仍存在於或多或少的國內外其他大學通識科目當中，意味著此些科目的開設並非為無法達成之目標，值得嘗試也值得努力。

（三）宜主動定期蒐集學生對通識課程內容與整體結構之意見

從本研究政大學生的觀點，可以發現校方規劃並制定的理想通識課程，到學生實際經驗的通識課程，兩者之間是有所出入的。雖然目前各校在學期末皆有讓學生反應通識課程之問卷調查，但此學生意見的調查內容大多是針對課程的地理環境、自我參與程度評估以及教師教學評估的量化評分，對於通識課程的實際內容是較少關注的，因此建議各校除了可多關注學生所經驗到的通識課程，也可多開放學生對於通識課程內容的多元回饋管道，且此一管道較宜透過意見書寫的方式來充分聆聽學生的真實想法。

二、對未來相關研究的啟示

（一）促進 N 世代與各大學的學生觀點研究

本研究的研究對象為西元 2006 年大學入學的世代背景，因此本研究綜合台灣高等教育資料庫和其他年代相仿的大學生相關研究，來作為此群屬於 1990 至 2010 年代為成長背景的大學生之理解基礎。然而目前國內教育相關研究當中反映了以大學生的心理、生活與學習相關研究為多，而進行學生觀點調查、學生聲音聆聽的正式研究並不多。值得思考的是，學生的觀點同時提供了對於學生的真實認知與看法之瞭解，也是一種實際存在的落差、阻力和困境之反映（朱玉仿，2008）。其實，每個時代皆有不同的社會需求與文化特質，而大學生特質也隨著世代轉移而演變，加上每個學校因明顯課程不同而也相對存在著不同的懸缺課程。故對於特定世代大學生的理解，較不宜沿襲過去對大學生的認知和理解背景，作為對下一代大學生的基本預設。因此不僅對於各世代以及各類型大學的學生特質有其價值，關於各世代與各類型大學的學生觀點、學生聲音，也有其值得較為長期縱貫性的調查與分析之研究與實務價值，以促進通識教育與一般大學教育工作者在規劃與決策上的演化與革新。

（二）宜厚實對大學生特質屬性之瞭解

回顧並反思本研究，儘管台灣高等教育資料庫有提供對於民國 92 年至 97 年（與本研究學生年齡相仿）中大一與大三學生的多項背景調查資料，對於專屬於此世代以及在政大脈絡下的學生背景與特質，若能有更多且更完整的瞭解會讓本研究結果之分析更為完善。

（三）發展更精細化的語彙資料處理方法學

本研究對於語彙資料的編碼與處理，主要係參考以普查且開放式題型的調查研究模式，如普羅大眾說出「創造力」的語言及其反映的思維（黃譯瑩，2006）。面對未來可能更多的通識課程質性研究和學生觀點研究，對於開放式題型所收集來龐雜的語彙資料，在透過理論敏感度進行編碼之外，諸如無效問卷的判準與背後意義，以及每人對應多個答案的類目統計，是否增加權重設計，皆為未來研究對於語彙資料處理在方法學上可以進階嘗試與努力之方向。

（四）建置全國通識科目的資料庫

目前雖有全國通識教育網陳列少數大學的優質通識課程範例，但若要綜覽並瞭解掌握全國大學通識課程的科目概況，除了少數優質範例提供參考之外，仍有普羅收錄全國各大學的通識科目之需要，以助益於觀察各通識科目與議題的整體分布與消長情形。

（五）對全國跨校性的通識課程研究，可探究對未來趨勢重要但缺乏的課程

對於未來全國跨校性的通識課程相關研究，除了亦須厚實對學生特質之瞭解以外，也可以從未來趨勢觀點，來探究有哪些在未來將會相當重要，但現今各大學通識課程卻普遍缺乏的科目。此外，關於跨校性問卷中列舉通識懸缺課程的答題設計上，可以設計數量限制（至多列舉三項或五項）以及優先順序的權重計算（將答題者所列舉的項目，依優先排序而進行不同的權重計算），將更助益於全國跨校性調查中龐雜語彙資料的整理與分析。

參考文獻

台灣通識網（2011）。官網 http://get.nccu.edu.tw 通識課程基本資料。

朱玉仿、朱麒華、陳清溪、蔡明學（2008）。2007 年台灣地區民眾對重要教育議題看法之調查研究。教育研究與發展期刊，4（3），21-52。

何宗翰（1998）。主修領域背景對大學生知識信念與學習策略的影響。國立政治大學教育研究所碩士學位論文。

何秀煌（1998）。從通識教育的觀點看－文明教育和人性教育的反思。台北市：東大圖書出版。

吳靖國（1999）。技職通識教育之理論建構與現況研究。國立台灣師範大學教育研究所博士學位論文。

林瑞榮（1997）。空無課程的概念分析。國教之友，49（3），第 43 頁。

林發欽（2004）。從課程結構看澳門的課程改革。澳門教育，199，61-64。澳門中華教育會。

高昌平（2000）。中美大學通識教育之比較研究。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士學位論文。

高等教育評鑑中心（2011）。官網 http://www.heeact.edu.tw 評鑑佈告欄。

許朝信（2006）。現階段國民中小學創新課程設立之理念與實施芻議：以「金融理財」課程為例。嘉義大學國民教育研究學報，17，147-172。

國立政治大學教務處（2009）。國立政治大學九十八學年度第一學期學士班註冊人數統計表。民國 98 年 10 月 27 日，取自：國立政治大學教務處網頁之統計資料 http://aca.nccu.edu.tw/download/rulesdata/981univerisity_register_count(98.10.27).pdf.pdf

教育部（2011）。官網 http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=6 重大教育政策發展歷程－高等教育公告。

教育部（2011）。官網 http://ulist.moe.gov.tw/Home/UniversityList 100 學年度大學校院一覽表。

彭森明（2006a）。臺灣高等教育整合資料庫：94 學年度高等教育師生問卷調查 - 大一新生【調查分析報告】。教育研究與評鑑中心。

彭森明（2006b）。臺灣高等教育整合資料庫：94 學年度高等教育師生問卷調查 - 大三新生【調查分析報告】。台北：教育研究與評鑑中心。

陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫。

黃光雄（1987）。懸缺課程的概念。現代教育，第 2 卷第 1 期。

黃俊傑（1999）。大學通識教育的理念與實踐。台北，中華民國通識教育學會。

黃俊傑（2002）。大學通識教育探索：台灣經驗與啟示。桃園，中華民國通識教育學會。

黃俊傑（2004）。全球化時代大學通識教育的新挑戰。高雄，中華民國通識教育學會。

黃俊傑（2006）。轉型期中大學通識教育：理念、現況與展望。高雄：中華民國通識教育學會。

黃政傑（2005）。課程與教學研究的反省與前瞻。載於國立台南大學主辦「94 年度國科會教育學門課程與教學領域專題計畫成果發表會」會議手冊。（12/10）

黃政傑、張嘉育（2005）。台灣當代課程研究之分析：歷史回顧與前瞻（II），國科會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H-024-015）。

黃坤錦譯（1994）。Henry Rosovsky 論通識教育與核心課程（上）。通識教育，1（1），53-63。

黃坤錦譯（1994）。Henry Rosovsky 論通識教育與核心課程（下）。通識教育，1（2），59-72。

黃炳煌（1993）。**教育問題透視（第三版）**。台北：文景。

黃譯瑩（2003）。**統整課程系統**。台北：巨流。

黃譯瑩（2004）。普羅大眾說出「創造力」的語言及其反映的思維：以 2003 年台灣 20-44 歲社群為例。**教育學刊**，23，259-282。

黃譯瑩（2006）。普羅大眾說出創造力的語言及其反映的思維：以 2003 年 45-69 歲社群為例。**教育政策論壇**，9（2），187-213。

黃譯瑩（2006）。普羅大眾說出創造力的語言及其反映的思維：以 2003 年 6-19 歲社群為例。**師大學報（教育類）**，51（1），103-129。

黃譯瑩（2006）。學術社群說出創造力的語言及其反映的思維：以三大創造力研究文本為例。**師大學報（教育類）**，51（創造力特刊），51-70。

曾曉雯（2001）。我國大學通識教育課程之研究。國立臺灣大學國家發展研究所碩士學位論文。

鄒川雄（2006）。通識教育與經典詮釋—一個教育社會學的反省。嘉義：南華大學教育社會學所。

蔡小婷（2006）。大學通識教育的潛在課程分析：以兩所大學的兩門通識課程為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士班碩士論文。

詹惠雪（1993）。我國大學通識課程之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士學位論文。

Ahwee, S., et al.(2004). The Hidden and Null Curriculums: An Experiment in Collective Educational Biography. *Journal of the American Educational Studies Association*, 35(1), 25-43.

Apple, M. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

Britzman, D. P. (1989). Who Has the Floor? Curriculum, Teaching, and the English Student Teacher's Struggle for Voice. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143-162.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. New York: Doubleday.

Carpenter, V.M. (2001). Curriculum and the reproduction of education. In V. M. Carpenter, H. Dixon, E. Rata & C. Rawlinson (Eds.), *Theory in practice for educators* (pp.109-136). Palmerston North: Dunmore Press.

Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing Co., second edition.

Flinders, D. J., Noddings, N. & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.

Hartley, D., Whitehead, M. & Hadden, J. E. (2006). Teacher Education: Curriculum and change. *Teacher Education*. NY: Routledge.

Katz, S. N. (2005). Liberal education on the ropes. *The Chronicle of Higher Education*, 51(30), B6.

McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 188-197). New York: Routledge.

Stephenson, A. M. (2009). *Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education centre setting*. A thesis submitted to the Victoria University of Wellington in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. Victoria University of Wellington.

Watson, S. et al.(2005). English Language Learner Representation in Teacher Education Textbooks: A Null Curriculum?. *Education*, 126(1), 148-157

附錄一：通識課程開設科目一覽表，以政大為例

國立政治大學通識課程開設科目一覽表 (97年度第二學期與98年度第一學期)

中國語文類通識

- □ 國文（一）
- □ 國文（二）
- □ 國文－中國思想名作選讀
- □ 國文－中國寓言選讀
- □ 國文－中國語言文字名作選讀
- □ 國文－古典小說選讀
- □ 國文－古典散文選讀
- □ 國文－古典詩選讀
- □ 國文－古典戲曲選讀
- □ 國文－現代小說選讀
- □ 國文－現代散文選讀
- □ 國文－現代詩歌選讀
- □ 國文－臺灣文學選讀
- □ 進階國文－小說寫作
- □ 進階國文－台灣旅行文學
- □ 進階國文－原住民文學
- □ 進階國文－孫子兵法
- □ 進階國文－現代佛教文學
- □ 進階國文－聊齋志異
- □ 進階國文－報導文學
- □ 進階國文－電影與文學
- □ 進階國文－應用文
- □ 進階國文－蘇辛詞
- □ 其他

外國語文類通識

- □ 大學英文（二）
- □ 大學英文（三）：口語訓練與演說
- □ 大學英文（三）：文化與觀光
- □ 大學英文（三）：商用英文
- □ 大學英文（三）：商用聽力與口說訓練
- □ 大學英文（三）：新聞英文
- □ 大學英文（三）：電視影集聽力訓練
- □ 其他

社會科學類通識

- □ 20世紀台灣文化
- □ 20世紀台灣社會
- □ 大陸經濟與兩岸關係
- □ 女性與政治
- □ 中東婦女
- □ 中國人性格弱論
- □ 中國大陸的政治與文學
- □ 中國大陸城鄉經濟概論
- □ 中國大陸政治經濟
- □ 中國大陸現代高等教育的發展：歷史與制度
- □ 中國經濟發展的倫理思考
- □ 中華民國憲法與政府
- □ 日本文化與社會
- □ 日本政府開發援助與外交
- □ 台灣民主化經驗與中國民主的未來
- □ 台灣地方政府與自治--派系與選舉
- □ 台灣近代大眾文化史
- □ 台灣政治
- □ 台灣原住民
- □ 台灣經濟史概論
- □ 台灣經驗與國際發展合作
- □ 平等與生活
- □ 平等與生活：性別觀點的探討
- □ 民主與人權
- □ 民主與公民素養
- □ 民主與憲政
- □ 民族文學
- □ 民族主義與族群關係
- □ 民意調查
- □ 生活中的經濟學
- □ 生態與經濟
- □ 由歷史事件看國際關係
- □ 企業史概論
- □ 全球化下西方社會與民族關係
- □ 全球化下的女性移動
- □ 印度：從傳統到現代化
- □ 自我・身體・文化
- □ 我國憲法概論
- □ 制度與政策過程導論
- □ 性別教育你我他
- □ 性別與歧視
- □ 性別關係與法律－性與性別
- □ 性暴力之分析
- □ 性暴力之防治
- □ 東南亞民族與現況
- □ 東南亞社經發展概論
- □ 東歐概論
- □ 社會科學方法論
- □ 近代台海兩岸貿易史概論
- □ 金融，理財與生活
- □ 阿拉伯民族概況
- □ 青年應有的財金智慧
- □ 非營利組織與第三部門概論
- □ 保險糾紛介紹
- □ 俄國文化與社會
- □ 俄羅斯研究導論
- □ 南海現狀與台灣國家安全
- □ 美國運動史
- □ 疾病、醫療與文化
- □ 租稅與生活
- □ 馬基維利
- □ 國家、個人與社會福利
- □ 國會春秋
- □ 國際溝通與協商
- □ 國際關係理論與現勢
- □ 基督教與社會
- □ 從時事報導認識歐盟
- □ 從漫畫看日本
- □ 現代阿拉伯社會
- □ 現代國家與族群問題
- □ 現代經濟社會：歐洲經濟發展觀
- □ 創意人才個案分析
- □ 勞動政策議題與職涯發展
- □ 勞動問題與勞動權益
- □ 勞動與社會
- □ 勞資關係概論
- □ 媒體素養概論
- □ 傳統中國的法律文化
- □ 經典研讀
- □ 經濟全球化與台商大陸投資
- □ 電影與國際關係
- □ 影像中的近代中國
- □ 歐洲民族與現況
- □ 歐洲政府與外交政策
- □ 歐洲聯盟
- □ 歐洲聯盟與亞洲之關係
- □ 歐盟的兩岸政策
- □ 戰爭中的女性
- □ 戰爭與和平：二次戰後的東亞
- □ 戰後台灣民主運動史
- □ 韓國文化與社會
- □ 醫療與社會
- □ 其他

跨領域類通識

- □ 中東婦女
- □ 中國人性格弱論
- □ 中國大陸的政治與文學
- □ 中國大陸現代高等教育的發展：歷史與制度
- □ 日本文化與社會
- □ 台灣近代大眾文化史
- □ 台灣原住民
- □ 台灣經濟史概論
- □ 民族文學
- □ 生態與經濟
- □ 企業史概論
- □ 自我・身體・文化
- □ 性別教育你我他
- □ 性別與歧視
- □ 性暴力之分析
- □ 性暴力之防治
- □ 近代台海兩岸貿易史概論
- □ 俄國文化與社會
- □ 美國運動史
- □ 疾病、醫療與文化
- □ 馬基維利
- □ 國際關係理論與現勢
- □ 基督教與社會
- □ 現代阿拉伯社會
- □ 創意人才個案分析
- □ 勞動與社會
- □ 勞資關係概論
- □ 傳統中國的法律文化
- □ 經典研讀
- □ 電影與國際關係
- □ 影像中的近代中國
- □ 歐洲聯盟
- □ 歐洲聯盟與亞洲之關係
- □ 戰爭與和平：二次戰後的東亞
- □ 戰後台灣民主運動史
- □ 韓國文化與社會
- □ 醫療、身體與西方文明
- □ 醫療與社會
- □ 其他

自然科學類通識

- □ 人道關懷與農業技術援外
- □ 人獸之間
- □ 中醫基礎保健與養生
- □ 天氣與氣候
- □ 心理學概論
- □ 心臟血管系統疾病之面面觀
- □ 台灣環境生態
- □ 生命科學總論
- □ 生物技術導論
- □ 生活中的生命科學
- □ 地球的奧秘
- □ 自我．身體．文化
- □ 奇妙的水中世界
- □ 奈米科技與人類文明
- □ 科學方法之運用
- □ 面對癌症
- □ 疾病認識與健康促進
- □ 健康管理專題講座
- □ 動物與人類生活
- □ 基因科技與生活
- □ 從海陸空探索台灣的地球環境
- □ 探索海洋
- □ 探索海洋－從水岸到深海
- □ 探索骨骼的奧秘
- □ 野生動物保育行銷
- □ 植物與糧食
- □ 植物認識與栽培應用
- □ 虛擬世界與計算科學
- □ 資訊科技與素養
- □ 電腦概論與應用
- □ 電影與國際關係
- □ 精神疾病與法律
- □ 與細菌爭鬥之科學基礎
- □ 認識星空
- □ 數學導論
- □ 壓力與情緒管理
- □ 環境保護概論
- □ 瞭解疾病：人體生理病理學
- □ 醫學基礎概論
- □ 醫學與生活
- □ 醫療、身體與西方文明
- □ 醫療與生活
- □ 醫藥與生活
- □ 藥物使用與生活的關係
- □ 關懷照護一生
- □ 鯨豚保育生物學
- □ 繽紛的生命－認識台灣的生物多樣性
- □ 其他

人文學類通識

- □ 一四九二年之後：歐洲的探險與殖民
- □ 二十世紀中國史
- □ 十五世紀前西方文明的發展
- □ 士人、社會與國家
- □ 大學入門
- □ 中東婦女
- □ 中國人性格芻論
- □ 中國大陸的政治與文學
- □ 中國大陸現代高等教育的發展：歷史與制度
- □ 中國文化與婦女生活
- □ 中國古典情詩欣賞
- □ 中國近代史學經典
- □ 中國傳統史學經典
- □ 中國歷史上的分裂與統一
- □ 中國藝術鑑賞
- □ 中華人民共和國史
- □ 心靈洞察與心理健康
- □ 文明發展與歷史思維
- □ 日本文化與社會
- □ 日治時期台灣政治史
- □ 世界宗教的傳統與演變
- □ 台灣近代大眾文化史
- □ 台灣音樂的傳統與現代
- □ 台灣原住民
- □ 台灣經濟史概論
- □ 台灣電影史：藝術、文化、社會與政治
- □ 台灣歷史與文化
- □ 民族文學
- □ 生命價值與哲學思維
- □ 企業史概論
- □ 全人生涯開展
- □ 自我．身體．文化
- □ 西方文明的起源
- □ 西歐文化史
- □ 西歐飲食文化史
- □ 但丁的神曲
- □ 宋代社會的宗教信仰
- □ 批判性思考
- □ 性別教育你我他
- □ 性別與歧視
- □ 性暴力之分析
- □ 性暴力之防治
- □ 近代台海兩岸貿易史概論
- □ 近代台灣人物
- □ 俄國文化與社會
- □ 俄國文學名家欣賞
- □ 俄羅斯的大眾文化
- □ 客家語言與文化
- □ 看的方法（紀錄片）
- □ 敘事、性別、文化：閱讀現代/當代英國小說與電影
- □ 黑道電影中的文化與社會：從《無間道》到《教父》
- □ 美國運動史
- □ 英美詩選：傳統與現代
- □ 英漢語言學概說
- □ 音樂戲劇與歌劇
- □ 音樂鑑賞
- □ 哲學問題入門
- □ 哲學導論
- □ 旅行：文學與影像
- □ 疾病、醫療與文化
- □ 馬基維利
- □ 國際關係理論與現勢
- □ 基督教與社會
- □ 教育問題探討
- □ 現代中東政治及經濟導論
- □ 現代文明的傳統根源
- □ 現代西方戲劇：自我實現
- □ 現代阿拉伯社會
- □ 創意人才個案分析
- □ 勞動與社會
- □ 勞資關係概論
- □ 傳統中國的法律文化
- □ 當代中國大陸教育
- □ 當代台灣旅行文學欣賞
- □ 經典研讀
- □ 電影配樂與管絃樂
- □ 電影與國際關係
- □ 電影藝術
- □ 圖書資訊應用
- □ 圖像台灣民間信仰
- □ 歌劇鑑賞
- □ 與莎士比亞一起學英國史
- □ 影像中的近代中國
- □ 歐洲聯盟
- □ 歐洲聯盟與亞洲之關係
- □ 戰爭與和平：二次戰後的東亞
- □ 戰後台灣人權發展
- □ 戰後台灣史
- □ 戰後台灣民主運動史
- □ 歷史：過去與當代的對話
- □ 歷史思維與多元文化價值
- □ 韓國文化與社會
- □ 轉型期與近代東亞：從1930年代到1940年代
- □ 醫療、身體與西方文明
- □ 醫療與社會
- □ 藝術欣賞與創作－電影
- □ 藝術欣賞與創作－戲劇
- □ 藝術的政治性
- □ 藝術講座－與大師相遇
- □ 其他

附錄二：第二年研究範疇

2011-2015 邁向頂尖大學計畫獲補助學校名單

頂大計畫獲補助學校

學校	5年500億第二階段經費(2008~2010)	頂大計畫經費(2011~2015)	增減
台大	30	31	+1
成大	17	16	-1
清華	12	12	0
交大	9	10	+1
中央	7	7	0
陽明	5	5	0
中山	6	4	-2
中興	4.5	3	-1.5
長庚	2	2	0
台科大	2	2	0
政大	2	2	0
台師大	0	2	+2

註／經費單位為億元；台師大為首次入選
資料來源／教育部　　製表／陳智華

■聯合報

國科會補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2013/12/10

國科會補助計畫	計畫名稱: 通識教育中的懸缺課程：台灣大學生的觀點分析(I)
	計畫主持人: 黃譯瑩
	計畫編號: 102-2410-H-004-192- 學門領域: 教育有關專門領域

無研發成果推廣資料

102 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：黃譯瑩	計畫編號：102-2410-H-004-192-
計畫名稱：通識教育中的懸缺課程：台灣大學生的觀點分析(I)	

成果項目			量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）
			實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數(含實際已達成數)	本計畫實際貢獻百分比		
國內	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（本國籍）	碩士生	1	0	100%	人次	在學期間由主持人指導相關議題的已畢業教育碩士，受邀參與本計劃之研究討論。
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（外國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		

其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)	無。

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科教處計畫加填項目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與（閱聽）人數	0	

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

■達成目標

□未達成目標（請說明，以 100 字為限）

　　□實驗失敗

　　□因故實驗中斷

　　□其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文：□已發表 □未發表之文稿 ■撰寫中 □無

專利：□已獲得 □申請中 ■無

技轉：□已技轉 □洽談中 ■無

其他：（以 100 字為限）

研究計畫如期執行完成。唯研究結果討論費時、撰寫時間較久，錯失投稿預期參加的國外大型學術研討會的截止期限，故本年度計畫未能出國發表研究發現，是最大遺憾。

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

一、大學生觀點對大學通識課程的啟示

（一）宜增加實作性質

在學生觀點中顯示出學校通識課程對於實際操作與實務體驗性質課程的缺乏。

（二）宜增加較大尺度性質的通識科目

研究者經再檢視政大學生觀點，發現在通識課程內容方面，宜設計較大時間尺度性質的課程內容，並且搭配更多討論類型的小班制課程。像是前述這些性質的課程，在此就不加贅述其對於學生在理論上或實際學習上的幫助，在實際開設的情形上可發現仍存在於或多或少的國內外其他大學通識科目當中，意味著此些科目的開設並非為無法達成之目標，值得嘗試也值得努力。

（三）宜主動定期蒐集學生對通識課程內容與整體結構之意見

從本研究政大學生的觀點，可以發現校方規劃並制定的理想通識課程，到學生實際經驗的通識課程，兩者之間是有所出入的。雖然目前各校在學期末皆有讓學生反應通識課程之問卷調查，但此學生意見的調查內容大多是針對課

程的地理環境、自我參與程度評估以及教師教學評估的量化評分，對於通識課程的實際內容是較少關注的，因此建議各校除了可多關注學生所經驗到的通識課程，也可多開放學生對於通識課程內容的多元回饋管道，且此一管道較宜透過意見書寫的方式來充分聆聽學生的真實想法。

二、對未來相關研究的啟示

（一）促進 N 世代與各大學的學生觀點研究

本研究的研究對象為西元 2006 年大學入學的世代背景，因此本研究綜合台灣高等教育資料庫和其他年代相仿的大學生相關研究，來作為此群屬於 1990 至 2010 年代為成長背景的大學生之理解基礎。然而目前國內教育相關研究當中反映了以大學生的心理、生活與學習相關研究為多，而進行學生觀點調查、學生聲音聆聽的正式研究並不多。值得思考的是，學生的觀點同時提供了對於學生的真實認知與看法之瞭解，也是一種實際存在的落差、阻力和困境之反映（朱玉仿，2008）。其實，每個時代皆有不同的社會需求與文化特質，而大學生特質也隨著世代轉移而演變，加上每個學校因明顯課程不同而也相對存在著不同的懸缺課程。故對於特定世代大學生的理解，較不宜沿襲過去對大學生的認知和理解背景，作為對下一代大學生的基本預設。因此不僅對於各世代以及各類型大學的學生特質有其價值，關於各世代與各類型大學的學生觀點、學生聲音，也有其值得較為長期縱貫性的調查與分析之研究與實務價值，以促進通識教育與一般大學教育工作者在規劃與決策上的演化與革新。

（二）宜厚實對大學生特質屬性之瞭解

回顧並反思本研究，儘管台灣高等教育資料庫有提供對於民國 92 年至 97 年（與本研究學生年齡相仿）中大一與大三學生的多項背景調查資料，對於專屬於此世代以及在政大脈絡下的學生背景與特質，若能有更多且更完整的瞭解會讓本研究結果之分析更為完善。

（三）發展更精細化的語彙資料處理方法學

本研究對於語彙資料的編碼與處理，主要係參考以普查且開放式題型的調查研究模式，如普羅大眾說出「創造力」的語言及其反映的思維（黃譯瑩，2006）。面對未來可能更多的通識課程質性研究和學生觀點研究，對於開放式題型所收集來龐雜的語彙資料，在透過理論敏感度進行編碼之外，諸如無效問卷的判準與背後意義，以及每人對應多個答案的類目統計，是否增加權重設計，皆為未來研究對於語彙資料處理在方法學上可以進階嘗試與努力之方向。

（四）建置全國通識科目的資料庫

目前雖有全國通識教育網陳列少數大學的優質通識課程範例，但若要綜覽並瞭解掌握全國大學通識課程的科目概況，除了少數優質範例提供參考之外，仍有普羅收錄全國各大學的通識科目之需要，以助益於觀察各通識科目與議題的整體分布與消長情形。

（五）對全國跨校性的通識課程研究，可探究對未來趨勢重要但缺乏的課程

對於未來全國跨校性的通識課程相關研究，除了亦須厚實對學生特質之瞭解以外，也可以從未來趨勢觀點，來探究有哪些在未來將會相當重要，但現今

各大學通識課程卻普遍缺乏的科目。此外，關於跨校性問卷中列舉通識懸缺課程的答題設計上，可以設計數量限制（至多列舉三項或五項）以及優先順序的權重計算（將答題者所列舉的項目，依優先排序而進行不同的權重計算），將更助益於全國跨校性調查中龐雜語彙資料的整理與分析。