

大學零學分制度的批判與反思

林昆翰* 林俊儒** 何萬順***

在學分制度之下，「學分」是量化教學內容與教學管理的核心概念，「零學分」課程卻挑戰了這個基礎。本文以零學分為主軸，從大學教育的基本價值論證至課程管理與教育行政，說明其對大學教育的侵蝕。在教育價值上，本文以三項零學分課程為例：體育、服務學習及外語能力檢定，指出「零學分」造成學分與授課對應關係斷裂，破壞學分制度預判學習負擔、評量學習成效、分配教學責任的功能，導致教學失序，甚至課程異化。在教育行政上，造成學習評量、學分計算與校務管理規劃的缺失，衝擊學業退學、獎學金、助學貸款、學分採認、授課時數及開課數量，使得教學管理迷失方向。作為畢業條件，「零學分」必修課與釋字第 563 號有所齟齬。「零學分」課程出自造假的價值觀，鑒於上述缺失，展望未來大學教育，本文主張大學課程應名實相符，不應有「零學分」的課程設計。

關鍵字：零學分課程、學分制、教學管理、畢業條件、釋字 563 號

* 作者現職：國立政治大學語言學研究所博士候選人

** 作者現職：國立政治大學法律學系博士生、執業律師

*** 作者現職：國立政治大學語言學研究所及心智大腦與學習研究中心講座教授

壹、前言

全臺各大學設有許多零學分課程，且多屬必修而為畢業條件。在引發的爭議中，最受矚目的是設計為「外語能力檢定」課程的英檢畢業門檻，在 2017 年國立政治大學法律系學生對此提起行政爭訟後，引發「廢除英檢畢業門檻」的運動。其他以零學分課程作為畢業條件的也包括體育與服務學習等課程，零學分已成為一種理所當然的課程設計，近年來甚至不斷延伸至其他課程類型。以 2017 年國立成功大學「踏溯臺南」通識課為例，目的是讓新生認識在地鄉土及人文采風，亦採零學分必修的設計（劉婉君，2017）。對此現象，國立政治大學學生會與教師會於 2018 年 9 月聯合全臺多所大學師生團體召開記者會，批判零學分課程是「教育作假」，呼籲大學應回歸正常的學分制度與課程設計，是倡議廢除零學分制度的先聲（胡禮云，2018）。與臺灣零學分課程發展有別，國外研究則聚焦在大規模開放在線課程（Massive Open Online Course/ MOOCs）是否應提供學分而不再採取零學分課程的設計（Kursun, 2016），並進一步討論「基於選擇的學分制」（Choice-Based Credit System, CBCS）的課程設計模式（Aithal & Kumar, 2016）。

學分制是大學教育中的核心制度：課程內容得以透過學分的形式予以量化，以衡量學習內容對完成學位具有的貢獻。從教育的「教」與「學」本質觀察，零學分課程無論其內容為何，都對於學分制—這一透過學分來預判學習負擔、衡量學習成效，並且適當分配教學責任的制度，產生嚴肅的疑慮。此外，在圍繞「教」與「學」的教育行政中，學分制在學業成就評量、學分計算標準、校務管理規畫等事項均扮演核心的角色，同時也決定了學業退學、獎學金發給、助學貸款核發、學分採認、授課時數、課程與財務規劃的具體操作。零學分課程作為畢業條件更影響學生權益甚鉅。然而，零學分制度已普遍見於各大學，教育政策制定者顯然視其為理所當然的課程設計方式。但事實是，零學分制度從未經過嚴格的政策檢證，也未有學術研究提出學理分析，相較於實務的頻繁使用，顯得相當罕見。因此，零學分制度的源由與設置有極高研究價值，其利弊得失與對教育的影響，實有深入檢討的必要。

本文結構安排如下：第貳節探討學分制與零學分的關係，在考察學分制起源、定義與功能的基礎上，梳理臺灣零學分的建置過程，作為立論基礎；第參節從教育核心的「教」與「學」展開檢討，說明學分與授課對應關係對於學習與教學的重要性，藉由若干案例指出教學失序如何導致課程異化；第肆節往大學教育外緣前進，觀察學分設計在教育行政中的角色，勾勒零學分課程如何帶來教學管理的恣意與矛盾；第伍節進一步論述零學分課程作為畢業條件的潛在問題，指出其與釋字第 563 號制定畢業條件的原則呈現緊張關係；第陸節回歸學分制本旨，反思零學分課程背後的價值觀，並前瞻未來的大學教育，重新檢

視教學管理內涵，提出廢除零學分制度的建議。

貳、學分制與零學分課程

第貳節將先梳理學分制的起源、定義及功能，並回顧三項普遍存在於臺灣高等教育的零學分課程（體育、服務學習、外語能力檢定）如何陸續產生，以作為立論的背景與基礎。

一、學分制的起源、定義及功能

洪堡（Wilhelm von Humbolt）倡導教學自由與學習自由，認為應該提供學生充分選課自由，選課制於 1810 年在柏林洪堡大學已具備雛形。1779 年，傑佛遜（Thomas Jefferson）在威廉瑪麗學院首倡選修課，於 1824 年引進美國，隔年在維吉尼亞州大學實行（張晶華，2014）。1872 年哈佛大學在校長艾略特（Charles Eliot）大力推行下，正式實施學分制。1892 年，全美教育學會開始以學分概念認定何種機構足以稱為大學（Harris, 2002），而當時是以 120 學分作為標準（清水一彥，1988）。日本則在 1904 年將學分制引進至東京帝國大學，並在二戰之後參考美國教育使節團建議，於《大學基準》明定「一週 1 小時、十五週課堂學習為 1 學分」，至 1956 年日本文部科學省制定《大學設置基準》將 124 學分作為畢業學分（李昕，2009；清水一彥，1988）。此與傳統學年制統一規定學生教材、課程、進度、修業年限的作法，有相當大的差別。

以學分衡量課程對於完成學位之貢獻成為一種普遍的教學管理方式。此一方式以學生為本位，以選課制為基礎，透過學分計算學習份量，並設定最低學分數作為結業標準，學校亦可將學分作為校內標準化的評分單位（Fell, 2018）。學分制度亦有多樣設計，可分為自由選修、半開放式選修、主輔修併行學分、分組選修等學分制（周建民、茹陽，2007）。經由學分形式將預定教學內容量化，大學教育可藉此預判學習負擔、評量學習成效，並有效分配教學責任，同時也提供了學業退學、獎學金、助學貸款、學分採認、授課時數的判斷依據。因此，學分制既能使學生依據能力與興趣彈性安排進度，亦能發揮教學管理的功能，是高等教育現代化工程的重要部分，有助於確保大學教學質量及教學管理成效。

而今，因應全球流動跨境學習的需求以及線上課程的發展，國外興起「基於選擇的學分制計畫」，將學分制回歸學習者的選擇，就學習者學習進度與授課者參與程度安排課程質量（Aithal & Kumar, 2016），透過等級制、通過/不通過制等不同評量方式（林俊儒、林昆翰、何萬順，2019），搭配不同的學分數與學習進程規劃，讓課程協助學習以朝向更為自由且個人化的高等教育。在此開放趨勢下，學分制仍然扮演重要角色，甚至影響大規模開放式課程，期能賦予此

等線上課程一定學分數，以利作為高等教育自由化的重要基石。

二、臺灣零學分制度的建置

臺灣隨著高等教育現代化的腳步引進學分制，但是並非引進自由選修的「完全學分制」，而是採取「學年學分制」：規定修業年限，且規定學分總數，但學生仍可選課以符合個性化的學習需求。雖然各種學分制與相關文獻皆未見零學分的設計，教育部與大學在 1995 年卻首見將「零學分」導入體育課程。

依照《國民體育法》第 6 條第 2 項制定的《各級學校體育實施辦法》，在 1986 年實施歷經四次修正，均未敘明大學體育課程內容，而交由大學自行決定。然在課程設計上，1995 年 1 月 12 日八十三學年度第二次公私立大學校院院長會議決議「體育科目為一、二、三年級必修課程不計學分；四年級選修不計學分」，明訂體育課程為零學分，為零學分課程最早之紀錄，也是此一教育政策之濫觴。

同年 9 月 21 日，教育部取消《大學必修科目表實施要點》及《大學共同必修科目》，但函令大學依照八十四學年度第二次公私立大學校院院長會議決議辦理：「原大學共同必修科目，請各大學院校按課程修訂程序自行規劃，儘量納入各院校訂必修科目……軍訓與體育比照辦理。」雖是「自行規劃」，多數大學仍沿用零學分設計。以國立政治大學為例，在維持體育課程必修零學分數年後，於 2003 年 11 月 22 日第 125 次校務會議決議，全校共同必修課程併入通識課程，其中唯獨體育課程為必修零學分。

實際規範各校或有不同。一種是形式不明文、實質採零學分，國立政治大學在《國立政治大學體育課程修習規定》即未言明體育課之學分數，而在實務上不採計為畢業學分的零學分課程運行，且由於是必修，等同畢業條件。這種作法並不少見，在同屬 2009 年至 2012 年教育部大專校院體育專案評價成果榮獲一等的學校中，《國立清華大學體育實施辦法》也僅規定一至三年級，每學期必須修習體育課、未言明學分。另一種則是明文規定，例如《國立成功大學體育選課須知》便言明「大學部學生，必須修滿四個學期 0 學分的必修課程」；《國立中正大學學生體育實施細則》亦表明「必修體育：開設於本校學士班一、二年級之體育課程，須修滿四個學期 0 學分的必修課程」。

不論是否有法源依據，依照 104 年學年度教育部體育署統計年報，不論體育課是必修或選修，「不採計為畢業學分」占多數，比率为 38.6%；如果加上「只採計選修為畢業學分」者，比率更高達 57.6%（教育部體育署，2017）。可見近六成的大專校院並未將體育必修採計為畢業學分。

在體育課程首開「零學分」先例之後，其次是大學英檢畢業門檻。英檢畢

業門檻最早由國立臺灣大學在 2002 年設立，國立政治大學在 2004 年通過《外語畢業標準檢定辦法》。教育部則在 2004 年「未來四年施政主軸行動方案」正式將大學英檢畢業門檻檢定通過成效納入評價指標項目，成為各大學制定英檢畢業門檻的誘因。104 學年度一般大專校院有 80.3% 設全校性英檢畢業門檻、技專院校則有 72.4%。然此一政策不僅在教育學理受到挑戰（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013），亦具有法理疑慮（何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014）。2017 年國立政治大學法律系學生以英檢畢業門檻違法為由，拒繳檢測成績而以行政訴訟挑戰門檻的適法性（何萬順、林俊儒，2018），間接促成該校在 2018 年廢除英檢畢業門檻，進而引起全臺廢除英檢畢業門檻的運動；最高行政法院最終亦認定，該校英檢畢業門檻不直接提供課程、先要求參加校外語文能力檢定的作為係屬違法。

必修體育課程開啟了「零學分」這一個「潘朵拉的盒子」(Pandora's box)。因此，在英檢畢業門檻的設計中，許多大學將英語檢定作為畢業條件，即採取零學分課程的設計。以國立政治大學為例，在已廢止的《國立政治大學外語畢業標準檢定辦法》第 4 條：「本校各學系、學程主任開設一門零學分之必修『外語能力檢定』課程，學系、學位學程主任不另核支鐘點費。」以無授課的零學分課程作為畢業條件。英檢畢業門檻的必修零學分設計是循體育課前例，無授課內容也引發更大的爭議。由於成績考核完全交由校外檢定機構負責，大學也察覺到將檢定分數轉換為課程成績恐有不當，因此課程成績僅顯示「通過」或「不通過」。為達成此一目標，大學頗費心思；以國立政治大學為例，2003 年第 125 次校務會議修正《政大學則》第 26 條：「性質特殊之科目，經院系課程委員會及教務會議通過後，得採『通過』、『不通過』之考評方式。」並在同法第 29 條規定：「學生學期所修各科目學分之總和，扣除以『通過』、『不通過』考評方式之科目學分，為學分總數。」使得 2004 年通過的《國立政治大學外語畢業標準檢定辦法》第 4 條得以規定：「學生必須通過本辦法第五條英語能力標準或第六條第二外語能力標準之規定，並經學系、學程主任核定始得畢業，成績以『通過』或『不通過』登錄。」至此，「零學分」與「不以分數計分的成績登錄方式」結合，成為設置零學分課程的基本方式：不採計學分、不影響學期成績，課程設置與學習要求部分脫鉤。

除必修體育課與英檢畢業門檻之外，服務學習亦為零學分課程的重要案例。臺灣在 1980 年代首倡志工形式的志願服務、1990 年代實施以校園清潔為主的勞作教育（邱筱琪，2014），其概念仍與「服務學習」課程的意涵有別，直至 2000 年，才引進美國服務學習（Service Learning）概念並大力推廣，參考美國教育服務學習方案進行設計（林慧貞，2007）。2007 年頒布的《大專校院服務學習方案》更使得服務學習課程如雨後春筍般出現，其中近八成列為必修（林志成，2017）。值得注意的是，此類課程大多是零學分。以國立政治大學為例，

2005 年校務會議通過的《國立政治大學服務學習與實踐課程實施辦法》第 2 條便載明：「本校服務課程名稱訂為『服務學習與實踐課程』，為必修、零學分，共計兩學期之課程。」並在前述 2003 年修正《政大學則》第 26 條的基礎上，沿用英檢門檻的成績登錄方式，於《國立政治大學服務學習與實踐課程實施辦法》第 10 條規定「成績分通過與不通過兩個等級」。

服務學習課程循著必修體育課程採「零學分」課程設計，再循著外語能力檢定課程以「通過或不通過」作為評量方式，以上兩項設計使得大學在設置服務學習課程時，得以與教育部政策一致，既能符合教育部政策方向，又不影響學生學業成績。服務學習課程之所以迭受批評，在於「沒有學習的服務」、「不合理的無償勞動」，甚至引發 2016 年臺北醫學大學發起「北醫服學維新」、2017 年國立臺灣大學連署廢除服務學習課程的行動；除了課程內容本身的疑慮外，更與大學便宜行事、不給予學分而導致教學現場扭曲有關。

本文以上述三項課程為例，目的並非逐一深究上述課程之良莠利弊，而是藉此指出零學分制度雖非教育部之強制要求，但在極高誘因的教育政策導向下，已然指導大學規劃各項滿足官方政策的零學分課程。零學分制度成為大學簡便運用的課程設計方式，適時滿足不同的政策導向；而教育部則視零學分制度為大學自治的展現，因此避開干預大學自治的批評。拜零學分所賜，大學與教育部可謂各取所需。

貳、零學分對於教育本質的影響

零學分制度的出現，不僅違反學分制本質，更挑戰了現代社會中「零」的意義。本節從此角度出發，以學分與授課的對應關係進行分類，辯證零學分課程的內涵，且透過若干例證指出零學分與學習負擔、學習成效、教學責任的不對稱關係，及其如何影響「教育因人而生」的教育本質（賈馥茗，2006），以及「大學以教學為目的」的教育意義（何萬順、林俊儒、林昆翰，2019）。

一、零的制度意義

「零」是運算數字、是位置記號，也是哲學概念。在眾多解釋中，零終究是抽象概念，無法如同自然數一般明確對應經驗世界的具體事物。「零」因此難以轉化為經驗世界的制度內容。舉例而言，法律不可能規定「罰款零元」、「拘役零天」，因為無法兌現於經驗世界。零的意義不僅代表「不存在」，更使制度的表述失去意義；因此，「罰款零元」等同於「不存在罰款」，以罰款作為懲罰的意義即告消失。

在此概念下，零學分即是「不存在的學分」，以學分作為學分制基礎的意義亦隨之消失，按理即應如同「罰款零元」相同，自始便不可能存在。因此，零學分的存在使得《大學法施行細則》第 22 條有關畢業應修學分數「不得少於一百二十八學分」的規定失去意義，因為 128 加上無數個「零」仍是 128。弔詭的是，零學分卻是大學普遍使用的課程設計方式，已是行之多年的教育政策。我們不得不問：如此不合常理的制度何以存在？此制度具有何種意涵？對大學教育又會造成甚麼影響？

二、學分與授課的對應關係

如第貳節所說明，學分制以選課制為基礎，學分制即以「學生所完成的課程」作為計算與轉換。然而，「課程」的意義有其核心內涵。依照教育部《重編國語辭典修訂本》對於「課程」一詞的釋義：「為達教育目標，由學校及老師安排指導學生所從事的一切活動。」可見授課為「課程」之必要條件；學校及老師安排指導方符合「教育因人而生」的教育本質。從憲法第 11 條詮釋大學自治的角度出發，最高行政法院 107 年判字第 488 號則直接指出「大學以教學為目的」(何萬順、林俊儒、林昆翰, 2019)之規範要旨，為大學教育之意義。據此，授課與否將影響零學分「作為課程」的意義。從此角度切入，學分與授課的對應關係是檢討零學分課程的關鍵。

在「學分」與「授課」之間，邏輯上形成四種類型的組合：A「有學分有授課」、B「零學分有授課」、C「有學分零授課」、D「零學分零授課」(見表 1)。以下將說明四種類型的意義，並加以舉例。

表 1 學分與授課對應的四種類型

	有學分	零學分
有授課	A	B
零授課	C	D

A 類「有學分有授課」是指教師實際授課、學生獲得學分，此乃正常的課程設計。學分數不僅形式上可作為畢業學分、得計算授課時數，實質上也使得學分與學習負擔、學習成效、教學責任有著穩定的對應關係，成為學分制的基石而建立起大學的教學管理模式。《國立政治大學學則》第 23 條針對各科目課程所訂定「各科目每學期每週授課一小時計一學分」即屬適例。這是四類中唯一有名有實、名實相符的課程。

B 類「零學分有授課」是指教師實際授課、學生未獲得學分，此類課程有

課程外表亦有實質內涵，獨獨缺少學分，之所以仍能促使學生修課，乃因屬畢業條件之故，如必修之體育與服務學習等課程。以《國立中正大學學生體育施行細則》「必修體育」為例，要求學士班一、二年級學生每學期至少必修體育課 2 小時，規定授課時數，且由教師到場授課，然學生修畢課程後卻無法取得學分；作為必修，細則中亦言明在校修業年限屆滿仍無法補修時，應令退學。在英檢畢業門檻的制度下，大學設計有補救課程，讓無法通過檢測的學生以修課方式通過門檻；此類課程也多為零學分，搭配較鬆散的學習內容，因此也屬 B 類。近年來具指標性案例，即前文提及的國立成功大學通識課「踏溯臺南」：有實質豐富的課程內容，卻採取必修零學分的設計。

C 類「有學分零授課」是指未授課、學生可獲得學分，此種有名無實的作法近似「學分抵免」，然而並非以「已修習的課程」作為抵免，而是「免修」或「認證」直接發予學分。以《國立臺灣大學學士班大一英文免修施行要點》為例，英語能力優異之學生得以免修英文課程，直接給予學分。另有兩個值得注意的例子，其一是「教學實習與實務」課程。各大學借零學分課程之名，使教學助理符合教學獎助生資格，助理薪資亦改名為獎助學金。教育部為求教學獎助生確實有學習事實，於 2017 年 5 月 18 日修訂《專科以上學校獎助生權益保障指導原則》第 6 點，要求大學「將教學獎助生所參與教學實習或實務課程納入正式採計畢業學分之必、選課程」，使各大學在「教學實習與實務」維持零授課的方式下，為求符合教育部原則，從「零學分零授課」改為「有學分零授課」。以國立政治大學為例，105 學年度該課程為零學分、106 學年度改為一學分（成績仍以通過或不通過登錄）；且強制將「教學實習與實務」課程灌檔進教學獎助生修習的課程，縱使改為「有學分」亦無授課之實，僅要求獎助生觀看線上教學影片並通過線上測驗。其二則是各式學分認證，如國立政治大學 106 學年第 2 學期第 2 次教務會議討論事項第十六案所欲推動「實習學分認證」，即以校外實習 160 小時認證 1 學分，並未實質授課；又如東海大學微學分課程，《東海大學共同學科暨通識教育中心微學分課程辦法》第三條明訂實施方式為參與當學期 12 場「學習活動」可得到 1 學分之登錄，登錄之成績為「通過」。此等透過校內外實習或課外活動「認證」直接發予學分，而非以教師實質授課採計學分，皆屬適例。

D 類「零學分零授課」乃無名無實，教師未實際授課、學生也未獲得學分。此類課程因為是必修，所以具有畢業條件的功能。以已廢止的國立政治大學外語能力檢定課程為例，與共同必修之大學英文並無關係，既非課程考核，也非延續課程，僅作為英檢畢業門檻。這門課由各學系主任掛名授課教師，但未有授課內容，僅由系辦人員註記是否通過《國立政治大學外語畢業標準檢定辦法》第 5 條檢定門檻，與學分及授課無涉，學分與授課均遭虛化。

從上述觀察可見，零學分課程通常作為畢業條件。這意味著當學分失去意義時，勢必得透過畢業條件作為誘因。這正是乖離常理的零學分制度得以存在的關鍵。「零學分」不僅代表「不存在的學分」，還代表著「畢業條件」，而這正是隱藏在零學分背後的制度意涵。接下來，我們將循零學分與學習負擔、學習成效及教學責任的對稱關係作為主軸，以體育課程、服務學習課程與外語能力檢定課程為例，進一步提出立論。

三、從學習負擔、學習成效、教學責任檢視零學分課程

在學習規劃上，學分代表該課程要求學生所需花費的心力，亦即將一定時數的學習兌換為一學分。由於學生程度、課程難易度、任課教師差異，學分並不可能完全吻合學生所需付出的時間量，然而目前以授課時數採計學分的作法，學分至少能作為衡量學習負擔的基本工具。教師將分數評量反映在相應的學分數，亦能標示學生學習成效，作為認定學生學習表現的證明。因為學分與學習負擔、學習成效呈現等比例的關係，學分亦可作為學生預判學習負擔、學校判斷學生學習成效的依據。因此，學分即是以學生權益為中心的學習管理工具，同時也是衡量教師教學責任的教學管理工具，可以據此換算出授課時數及備課負擔，並以此計算教師薪資報酬。

由於學分具有量化學習負擔、學習成效與教學責任的功能，零學分制度造成學分與授課關係的斷裂，不僅損及學分在學習上的功能，同時也造成衡量教學責任的困擾。在學生的學習管理與教師的教學管理皆失效之下，零學分課程流於「只求通過」，進而扭曲授課內容與方式、影響教學服務品質。教學服務品質又是影響學習成效的關鍵（陳玉娟，2013），理應受到大學重視。以下以體育、服務學習及外語能力檢定等課程為例，說明其中原委。

（一）體育課程

零學分體育課在教師實際授課但學生無法取得學分的情況下，不僅使學生無法在修習前預判課程學習負擔，也因為零學分與學分制完全乖離，無法計入可累進完成的畢業學分，亦不計入成績平均績點（Grade Point Average, GPA）。致使學生學習動力降低，教師亦難以執行課堂要求。雖然教師仍以實際授課時數計算薪資，然當學生學習負擔與學習成效無法由學分制妥當評量，教師教學熱忱也不易敦促學生學習，致使教學責任亦流於形式要求，例如：在點名與操作完即下課，使得教學責任淪於空洞。

零學分設置以體育課為始，使得體育課程自始即遭不正常課程的對待。這種差別對待及學科歧視的現象並非臆測，根據國立政治大學學生會在 2018 年的調查，在 705 份線上填答問卷中，在被問及「有人說，體育課既有授課之實，

就應授予學分；也有人說，體育課有特殊性質，不應以正式課程標準看待。請問你同不同意，修習校內『體育課程』應該授予學分？」有高達 69.1%學生同意「修習體育課程應授予學分」（非常同意 36.9%、同意 32.2%）；另外，在被問及「請問你同不同意，如果『體育課』變成有學分的課，會更認真面對課程？」有 71.5%學生認為「體育課變成有學分的課，會更認真面對課程」（非常同意 33.6%、同意 37.9%）。這表示大學生體認到，大學課程不應差別對待，有授課即應給予學分。同時，大學將體育課程設為零學分，也讓學生的學習動力較低，影響學習成效。透過給予學分，讓實際的學習評量計入學期平均積點，才能從制度面提高學習成效。

（二）服務學習課程

相較於體育課尚給予評量分數、但無法經由學分數轉換為成績平均積點，同樣被歸類於 B 類課程的服務學習課程則是採取弱化評量方式的作法，僅透過註記「通過」或「不通過」作為評量結果。服務學習課程理想是希望藉由實作與反思，達成課堂知識與實務的結合，並服務於社會；既然具有一定課程目標，於學分制上當然也需要相應的課程設計，以預判學習負擔、衡酌學習成效，否則學生難以預料課程所需心力、教師也無法妥適給予評量並承擔相應教學責任。

正因為評量方式弱化，任課教師不需具體審視個別學生的學習成效，不少服務學習課程的教師才淪於掛名擔任，教學責任付之闕如；也正因為無法透過學分轉換為成績平均積點，一如必修體育，服務學習課程的意義亦隨即受到輕視。在課程內容日漸遠離過往理想之際，惡性循環導致弊病叢生，尤其被當作填補校務人力不足的工具，成為校慶或畢業典禮志工、研討會籌辦人員或協助校園清潔，學生被迫為了畢業付出勞力，卻不受到勞動法令保障。根據臺大勞動工作坊於 2017 年 5 月 4 日公布的調查報告，83.82%的問卷填答者表示修習服務學習內容為「打掃」、70.89%的填答者認為服務學習的意義低落、47.27%的學生認為勞動程度極高，欠缺服務與反思，服務學習課程的理想就此落空。再從教學管理的行政面觀察，以國立政治大學為例，零學分的服務學習課程不需納入教學意見調查、教師亦不計入基本授課時數，使得學生難以得知課程歷年評價、也可能降低教師的教學熱忱¹，種種課程設計顯示出校方不重視該項課程的態度。

評量方式更加弱化、學習成效益加低落，這當然是服務學習課程持續遠離過往理想，使得師生都不願意努力投入的原因；追根究底，零學分在學理和實務上的問題，自然是制度上的主因，對此的質疑亦獲得大學生的認同。同樣以

¹ 此項觀察作者曾於政大校務會議及委員會中提出，多數與會教師認同此項觀察。但實際情形仍有待實徵研究證實。

國立政治大學學生會在 2018 年、705 份問卷調查為例，高達 61.1% 學生認為「服務學習課程應給予學分」（非常同意 32.9%、同意 28.2%）。，且有 62.7% 學生同意「課堂型服務課授予學分，會更認真參與」（非常同意 36.1%、同意 26.6%）。可見爭議不只發生在體育課，零學分制度在服務學習所引發的爭議，已經引起大學生的注意。

（三）外語能力檢定課程

歸類為 D 類課程的外語能力檢定課程，零學分、零授課，不僅學分消失，授課也消失，教育內涵完全被掏空，該課程只剩下確認檢定成績的功能。在這個情況之下，學生無法從學分數判斷此課程應花費多少時間，而且因為根本沒有授課，學生也無法針對個人學習狀況尋求教師諮詢與課堂協助。再者，外語能力檢定課程的授課教師多由行政主管掛名，操作上僅由學生自行應試並將校外檢測成績送給系所行政人員，確認分數是否符合畢業門檻而註記「通過」與否，此一程序的學習結果與授課教師毫無關係，更無法左右，故以校方而言僅作形式認定、未給予實質教學與考核，甚至有違反大學法第 27 條未肩負起考核之責的疑慮（何萬順等人，2014；何萬順、林俊儒，2018）。

最後，由於掛名該課程的行政主管並未實質授課，亦沒有負起協助學生調整學習狀態的教學責任，放任學生自生自滅，在取得應試失敗的證明後，再付費修習由校方開設、通過率百分之百的補救課程以通過畢業門檻，致使本課程從頭到尾責任完全只在學生身上，且補救課程冠以「進修英語」、「進階英語」之名，與事實相悖。此外，此方式亦為最高行政法院判決批評，認為此一「先檢定後授課」之方式與「大學以教學為目的」之憲法意涵相違（何萬順等人，2019）。與外語能力檢定課程相同，這類補救課程亦多以零學分必修形式開設。

四、從教學失序到課程異化

觀察零學分課程的類型光譜，在「零學分有授課」的 B 類課程，因為零學分與學分制所具有的學習負擔、學習成效、教學責任分離，造成教學失去相對應的秩序，無法評估學習負擔及學習成效，也無法確立教學責任，因此教學管理徒具外部形式表象，也致使內部欠缺實質內涵，最終影響教學現場的授課情形、有損大學以教學為目的之教育本質，可謂教學失序。另一方面，在「零學分零授課」的 D 類課程，由於授課內涵完全消失，教學狀況不僅失序，也完全消失；在虛化學分及授課之後，課程已然與教育目標分離，課程不再具有任何教學內涵，進入課程與其授課學習本質背離的異化狀態，而淪為要求檢定的手段。在此，本文並無意深入逐一檢討各種「適用課程」的具體缺失，而是要從制度面指出此一「課程設計」的共通缺點，從教學失序到課程異化，突顯零學分課程設計的不當。相較於國外學分制檢討開放式課程是否值得被採納為學

分，又或者以學分為基礎建構「基於選擇的學分制」以朝向更自由的高等教育，臺灣零學分課程的設計卻反其道而行，讓課程脫免學分制管理而影響教學關係與課程內涵。

肆、零學分對於教育行政事務的影響

第肆節以學分制與教學管理的關係作為主軸，接續第參節針對教育本質的影響，進一步檢討教育本質以外的教育行政事務。從這個角度觀察，學分發揮的功效不侷限在教學現場，學分制設計更與其他管理舉措產生一致的轉換關係。換言之，學分不僅涉及前文所述的學習負擔、學習成效與教學責任，亦是核發助學貸款、規劃課程與收費的計量單位，是高等教育不可或缺的教學管理手段，畢竟教育行政事務之目的乃是為服務教學。循此，接下來將從學分與教育行政事務關係著手，針對學業成就評量、學分計算標準、校務管理規劃三面向，分別闡釋零學分造成的影響。

一、學業成就評量：學業退學、獎學金

透過學分制的設計，不僅教師可依照學生課程表現給予評價，學校及其他單位亦可透過成績平均積點、學期或學年總學分數、取得學位所修習的整體總學分數及成績表現，予以綜合評價。因此，此一學業成就評量基準的建立與適用，除涉及單次課程的表現之外，更與取得學位過程中的學業退學標準、獎學金的發放標準息息相關。

學業退學是指學生學期學業成績不及格之學分數，在一定學期數達一定比例後，即視為學業表現不佳而予以退學的制度。各大學規定有所不同，以國立臺灣大學的「二一三一連續制」為例，《國立臺灣大學學則》第 27 條規定：「學生學期學業成績不及格科目之學分數，達該學期修習學分總數二分之一且次學期逾三分之一者，應令退學」。雖然此一制度受到學理及法理的強烈質疑，認為應以廢除為當（何萬順、林俊儒，2017），但是目前仍然普遍存在於各大學。由於學業退學制度核心是以學分數的及格比例來評價學生的學業表現，而零學分課程自始自終未納入學分數計算，致使無論修習零學分課程是認真負責或荒廢學習，在無法採計學分數與計算成績平均積點的情況下，零學分課程的表現不被納入判斷是否符合學業退學標準的項目，也增添學業退學制度在受教權益與公正性上的缺陷。

在大學獎助學金制度之中，無論出於政府補助、學校專款、校務基金或社會捐款，乃至於大學以外其他組織提供者，大多設有以獎勵為主的補助（merit-based aid），針對在校學業成績優異者發放獎學金（魏裕昌，2016）。學

生在申請此類獎學金時，亦多參考學業成就表現作為申請獎助學金的依據。當學業表現形諸於整體學分數上的成績表現時，一如本文第參節所述，學生在零學分課程的表現必然受到忽視，任憑表現如何優異，仍然無法採計於評分標準，這使得獎學金的獎勵判斷不夠周全；但在部份情況下，零學分課程「未通過」卻又不授予獎，可見獎學金參考與否充滿恣意。以《國立政治大學學士班學生學業成績優良獎勵辦法》第3條第2點為例：「有下列各款情形之一者，不予獎勵，缺額不予遞補：二、任何科目成績不及格者或未通過者，但不包含獎助生之教學實習與實務課程。」零學分課程不計入學業成績，但零學分課程「不通過」卻成為排除領取獎學金的事由，此種同時要學生不重視、同時又要學生達成要求的雙重標準，顯得恣意且矛盾。尤有甚者，獎學金參考零學分課程成績，卻又另外排除只為了規避勞動法令而設、先是「零學分零授課」後改為「有學分零授課」的「教學實習與實務」課程；該課程縱使已設置一學分，仍排除於獎學金的參考範圍之外，足見其恣意性。

二、學分計算標準：助學貸款、學分採認

學分不僅作為學業成效的評估，同時也作為計算標準，以換算政府核發助學貸款的額度，也是系際轉系與校際轉校、終身學習與開放式課程之中，學分轉換與採認的基礎單位。

臺灣現行學費政策為政府控管導向，避免學生因為經濟或其他等不利因素影響受教權；同時部分引進市場機能運作，視其辦學成效給予一定學費調整空間，權衡之間亦設有助學貸款制度，幫助弱勢學生升學、確保教育公平，也保有就學的可負擔性（簡宗德，2016）。教育部在1976年提出《高中以上學生就學貸款實施辦法》後，於2007年擴大辦理「大專校院弱勢學生助學計畫」，減輕學生就學負擔、協助學生順利就學。在一般情況，研究生及大學延畢生依當學期所修習的學分數，並按院系收費標準繳納學分費；因此，以助學貸款而言，這也就同時影響到實際可以申貸的費用。

弔詭的是，「零學分」並不是「零學分費」。以國立清華大學為例，研究生修習零學分的體育課程仍然要收取二學分的學分費，亦循此計算助學貸款之核發比例；《國立政治大學學則》第19條亦規定「延畢之學士班學生補修或重修零學分之課程，應依本校文學院學士班收費標準按每週授課時數繳交學分費。」然而特定零學分課程應收取何等學分費、核發何等助學貸款，並沒有合理可供檢驗的規定，不僅成為學分費收取與管理的困擾，也造成恣意，影響助學貸款的核發。

學生因其興趣與生涯規劃可能選擇轉系或轉校，此時學分的轉換與採認便顯得重要。按理，在原校（或原系）修習課程所獲得的學分是否能夠順利地轉

換至另一就讀學校（或學系）的學分，必須經過校際（或系際）的協商。然而，零學分課程卻自始自終被排除在外，無法透過學分轉換予以採認。另一方面，大學作為終身學習、非正規教育課程（李明芬、張德永、洪櫻純，2012）與開放式課程（何榮桂，2014）的學習場域，甚至是課程供應者，應可透過學分與學習成效的穩定對應關係，使得學習成果得以透過學分累積、轉換，並可在不同教育機構間持續學習；不過，由於零學分課程無法透過學分轉換予以採認，學習成果便難以轉換接續，使得學分原先所具有的功能受到阻礙。因此，足見零學分制度非但不符合學分制所延伸學分互認系統（credit transfer and accumulation system）的自由流通理念（張國蕾，2011），也與倡議學分銀行（credit bank）講求終身學習的理想（沈宗瑞、葛皇濱，2008）有別；這類概念講求透過學分的轉換，自主選擇學習內容、時間與地點，而零學分課程將阻礙上述透過量化學習成效進行靈活運用的設計，不利於開放教學理念之推廣。

三、校務管理規劃：授課時數、開課數量

高等教育資源有限，不可能滿足學生所有的學習需求，勢必需要藉由校務管理規劃進行教學資源分配。若將教學資源的分配落實在課程規劃上，則開課內容、數量及其授課時數不僅決定各院系師生教學與學習的具體風貌，也影響一所大學的財務規劃及預算分配；在資源分配的過程，衡量各課程的授課時數與各單位的開課數量，最基本的計算與轉換單位，就是學分。

以授課時數為例，部分大學乃透過小時制來分配授課時數，例如《國立臺灣大學專任教師每週授課時數計算標準及超授鐘點費核支準則》第 2 條規定：「本校專任教師每週基本授課時數為教授 8 小時、副教授及助理教授 9 小時、講師 10 小時。」部分大學則是透過學分制作為分配基礎，例如：《國立清華大學教師授課學分規定》第 2 條便規定：「專任教師之教學工作每學年應授課學分數為教授 16 學分、副教授及助理教授 18 學分、講師 20 學分。」雖然表面上有小時制與學分制，授課時數與學分數亦有清楚的轉換關係，以國立政治大學為例，《國立政治大學學則》第 23 條明訂「各科目每學期每週授課一小時計一學分」，而此等轉換關係幾乎為各大學所通用，因此教師授課時數不論以小時制或學分制計算，即可發現前例國立臺灣大學與國立清華大學的基本授課時數皆為每學年每週 16 小時、18 小時與 20 小時，學分數與授課時數的轉換關係亦顯清楚。再以開課數量為例，一門課程所代表的教學責任及其備課負擔基本上亦透過學分數作為共通的計算標準，而非純粹以課程的數量為度，這時候不可能忽視學分所具有的功能，諸如 3 學分課程的繁重程度理應大於 2 學分課程；在此一情況之下，零學分課程應如何轉換授課時數、進而權衡教師開課數量以分配教學資源，便顯窒礙難行。如果是 D 類「零學分零授課」的外語檢定課程，實務上不會將之認作教師授課時數而徒具掛名形式；如果是 B 類「零學分有授課」

的體育課程，則多以二學分作為授課時數，然同為 B 類的服務學習卻又不計入基本授課時數。以上，足見在零學分制度之下，學分與授課時數的對應關係已屬恣意；暴露部分課程已完全弱化教學責任與備課負擔，甚而影響有效的教學資源分配。

四、迷失方向的教學管理模式

教學與行政事務乃相輔相成，在學業成就評量、學分計算標準與校務管理規劃等範圍內，學分是核心概念；尤其在以下與學生權益和教師權責息息相關的事務上，學分都扮演了重要的角色：學業退學、獎學金、助學貸款、學分採認、授課時數與開課數量等等。零學分制度的出現，不僅影響教學現場的課程品質，也對教育行政事務造成衝擊，更迫使大學須採取恣意武斷的手段，彌補零學分無從轉換與計算的缺失。這些不符合邏輯的處理方式，使得原本透過學分制的學分轉換、量化以達成「由簡馭繁」的教學管理模式，出現了破口，亦是對大學教育如實授課、學習成效與落實教學責任的侵蝕。

從表 2 可清楚的看出，在與「名實相符」的正常課程對照之下，這些採記零學分的課程（如體育、服務學習、外語能力檢定）以及採記學分的假課程（如教學實習與實務、學分認證型課程），在「名實不符」的現實下，逐步減損了正常課程應有的條件與措施：自體育課採必修零學分、不計入成績平均積點後，服務學習更顯弱化學習評量，不納入教學意見調查與基本授課時數，而後的外語能力檢定、教學實習與實務與各種學分認證，正常課程的條件皆已侵蝕殆盡，僅具有課程外觀，教育內涵被掏空。

表 2 零學分課程的實質內容比較

課程名稱	採計學分	計入 GPA	實質授課	教學意見調查	教師計入基本授課時數	教師以授課時數支領鐘點費	收取學分費	影響獎學金
正常課程	V	V	V	V	V	V	V	V
體育課程	X	X	V	V	V	V	V	V
服務學習	X	X	※	X	X	V	V	V
外語能力檢定	X	X	X	X	X	X	X	X
教學實習與實務	0-1	X	X	X	X	X	X	X
各種學分認證	0-4	X	X	X	X	X	X	X

註：V 為左列課程「有採取」上欄措施、X 為「未採取」。※則是指「服務學習部分實質授課，但多數僅淪為掛名」

伍、零學分課程作為畢業條件的疑慮

零學分課程欠缺採計學分與成績評量作為修課誘因，通常設計為必修課作為畢業條件（例如：體育、服務學習），又或者該課程自始便是為畢業條件所設（例如：外語能力檢定）。循此，第五節以前述對零學分制度批判為基礎，進一步檢討大學自治下以零學分制度作為畢業條件的作法，是否符合大法官釋字第 563 號制定畢業條件之原則。

一、大學自治下畢業條件的制定標準

憲法第 11 條學術自由推導出大學自治，其保障範圍自應循憲法第 11 條解釋而限於研究、教學與學習之事項，而自治範圍亦包括學術自由中屬於教學自由的畢業條件。在畢業條件受到大學自治保障的同時，並不代表憲法對之毫無拘束，大法官釋字第 563 號即言明「大學自治既受憲法制度性保障，則大學為確保學位之授予具備一定之水準，自得於合理及必要之範圍內，訂定有關取得學位之資格條件」，主文同時提到「大學對學生所為退學之處分行為，關係學生權益甚鉅，有關章則之訂定及執行自應遵守正當程序，其內容並應合理妥適」。換言之，大學制定畢業條件「內容上應合理妥適」、「範圍上應合理且必要」、「執行上應遵守正當程序」。

二、從釋字第 563 號檢視作為畢業條件的零學分課程

體育、服務學習、外語能力檢定課程，各自出於不同官方政策的催化，在機巧、簡便的零學分制度下，於各大學快速增長。即使部分課程確實立意良善，但零學分的設計缺失仍然貶損高等教育長久以來的核心價值。不僅造成上述學習負擔、學習成效與教學責任等在教學管理上的錯亂；縱有實際授課，便如 B 類課程侵蝕教育本質，逐步弱化各種正常課程條件；如未有實際授課，則如 D 類課程背棄教育本質，課程徒具形式而教育內涵完全被掏空。在此同時，由於大部分零學分課程被當作畢業條件，因此不僅是一項不良的教育制度，更必須面臨大法官釋字第 563 號關於制定畢業條件的原則檢證。

在 D 類「零學分零授課」的課程，受到挑戰最為劇烈，它的核心問題在於：「大學是否可以訂定不屬於其教學內容的畢業條件」。在大法官釋字第 563 號的個案之中，國立政治大學民族學系碩士班所辦理的學科考試，乃是該系碩士班課程的一環，在教、學、考的緊密互動之間，可得作為畢業條件。然以 D 類典型「外語能力檢定課程」為例，各大學並未有具體教學內容、僅有考試要求，徒具課程形式而無實質內涵，此一空殼的全校必修課程恐怕很難認為是「合理妥適」；再者，選定外語作為主題、選擇校外檢測機構作為工具在範圍上是否「合理且必要」也有待商榷；並且，以之作為畢業條件，與大法官釋字第 563 號「內

容上應合理妥適」、「範圍上應合理且必要」產生緊張關係(何萬順等人,2014);同時,欠缺教學內涵的設計,亦與最高行政法院 107 年判字第 488 號判決揭示大學制定畢業條件時「不得逾越教學為目的」之宗旨有所衝突。至於在 B 類「零學分有授課」的課程,由於它具有授課之實,爭議降低,但問題在於:此一無法預判學習負擔、權衡學習成效、妥適分配教學責任的課程設計方式,是否能回應畢業條件的嚴肅要求?畢竟若未通過零學分必修,即無法畢業,將對學生權利帶來嚴重影響;反過來說,既然零學分必修無法透過學分轉換與量化,在學生取得畢業應修學分數卻獨未通過零學分必修的情況下,大學有何理由於修滿應修學分數之後,強行要求修習零學分必修而不准畢業?亦即,最終零學分必修不論有無實質授課,大學作為高等教育的提供者,更應嚴格檢視其經由課程設計導引的教學內涵,是否符合釋字第 563 號的標準。

陸、結語

在這最後一節裡,我們首先指出零學分課程乃出於虛偽造假的價值觀。隨後從鉅觀角度,展望未來大學教育,並從中思考教學管理能扮演的角色。最後綜理前文論證,提出廢除零學分制度的主張。

一、摒棄虛偽造假的價值觀

回顧零學分制度的建置過程,1995 年公私立大學校院長會議決議後,體育課程成為必修零學分制度,是零學分制度侵蝕高等教育的起點,隨後教育部左手取消《大學必修科目表實施要點》、《大學共同必修科目》,右手函令建議各大學讓原共同必修科目儘量納入各校校定必修,使得零學分課程逐漸在各大學萌芽。教育部藉此站穩重視體育課程,但不干涉大學自治的立場,且透過零學分制度讓體育課程不影響學生學業成績,延續聯考掄才以來僅重視學科成績的價值觀。體育課程如此「名不符實」的樣態,也延續至服務學習課程,以及外語能力檢定課程。服務學習課程希望透過實作與反思,達成互惠性理解而有助於利他服務的發展,但同樣受制於學業成績導向的態度,在設計為必修且作為畢業條件時,為避免排擠其他學科的學分計算,亦避免實質影響學業成績評量,將之設計為零學分課程;服務學習不僅以「通過與否」作為成績評量選項,同時亦不納入教學意見調查、教師亦不計入基本授課時數,該課程要求的理想與課程制度「名不符實」。外語檢定課程則是另一種「名不符實」,大學設立英檢畢業門檻是為了回應「培養國際觀」、「增加國際競爭力」口號,但實際上卻僅要求學生自行付費前往校外檢測機構應試,校內所成立的外語能力檢定課程則淪為空殼;不僅課程本身由行政主管開課、不實質授課、沒有教學意見調查與基本授課時數等,是「名不符實」;未通過的同學只要再補修另一門零學分「進

修英語」或「進階英語」即可畢業，門檻本身形同虛設，又是「名不符實」；最後，畢業門檻也非用於檢測外語能力，不少學生甚至刻意不繳交早已通過外語檢定畢業門檻的校外檢定證書，而基於其他生涯考量與規劃，先行出國交換、參與國家考試，「外語能力檢定課程」竟成為延後畢業的工具，這同樣也是「名不符實」。

自從體育課程以零學分課程方式登場之後，便開啟「潘朵拉的盒子」，它讓許多富有理想的課程最後淪為裝飾（例如：服務學習課程），也讓扭曲造假的課程得以毫不費力地誕生（例如：外語能力檢定課程），近年亦成為規避勞動法令適用的工具（例如：教學實務與實習課程）。以上種種，其實都來自於虛偽造假的價值觀與法令制度互動的結果，以不誠實的辦學態度作為開端，逐漸掏空教育本質，甚至造成課程的異化、成為追求口號與迴避法令約束的工具。這些不誠實的教育政策雖然出自教育部之手（尤其以評鑑作為誘因，最為嚴重），但由於最後仍由大學自主設置，而得以頂著大學自治的防護罩。雖難以受到檢驗，並在經年累月的便宜行事之下成為理所當然，但仍值得高等教育深刻反省。

二、展望未來的大學教育

前瞻未來的大學教育，開放與個人化已成為趨勢。在打破疆域空間、科系藩籬、時間束縛與年齡界限等開創性的思維之下，史丹佛大學 2025 計畫正朝向「自訂節奏的教育」（Paced Education）及「開放迴圈大學」（Open Loop University）的前瞻性方向前進。我國教育部也正式宣布「開放式大學」的規畫，大幅放寬修習學位之年限，只要在十年內修畢學分，即可取得學位，且得以在不同大學自由選讀各式專業學分。此項計畫也已於 2018 年 6 月中旬開始受理學校申請，分別規劃「大學進修部四年制學士班彈性修業試辦方案」、「大學校院辦理多元專長培力課程」。從此種開放的思維出發，教學管理的措施當然也必須與時俱進、不能僵化適用。舉例而言，國立暨南國際大學開設強調參與體驗與議題導向的「R 立方課程」，由學生擬定學習計畫進行深度學習，其課程實施方式不以小時來採計學分，而是以學習達成目標認定（國立暨南國際大學，2016），便是一種彈性認定學分的嘗試，但它仍具有實在的學分數，且實質授課，而非虛化的零學分課程。

為避免學分虛化成為空殼，本文認為應回歸教學管理本旨——服務教育本身——使得師生學習更趨完善。從教育政策角度出發，學分制設計並非毫無調整空間，《大學法施行細則》第 23 條第 1 項「本法第二十六條第五項所定大學學分之計算，原則以授課滿十八小時為一學分。」以「授課時數」作為學分計算基礎，而非「學習成就」；展望未來，究採何種立場，容有辯論空間（林從一，2010），但其前提均為「授予學分」。藉此反觀現行零學分制度，它自始自終並非一場改革，而是一項有名無實、名實不符的政策，自始背離教學管理服務教

育本身的本旨，對教育本質及教育行政造成嚴重傷害，也違背對於未來大學教育的想像，阻礙學習走向更自由、更開放、更個人化的世界。

三、大學應摒棄零學分之課程設計

本文第貳節指出，學分制功能在藉由量化教學內容，以預判學習負擔、評量學習成效、分配教學責任，並循此建立起適當的教育行政措施。同樣引進學分制的臺灣於 1995 年之後開創零學分制度，在教育部各政策的誘因引導下，逐漸從體育課程擴散至外語能力檢定課程、服務學習課程。接著第參節、第肆節則以教學管理作為主軸，從教育本質逐步論證至教育行政可能對於大學教育的侵蝕。在教育本質部分，藉由學分與授課的四種對應關係，探討零學分課程中的「教」與「學」的問題，說明學分與授課關係的斷裂，正意味著學分與學習負擔、學習成效與教學責任的分離，指出「零學分有授課」的 B 類課程乃損害教育本質、「零學分零授課」的 D 類課程則是掏空教育本質。在教育行政部分，零學分課程則造成學業成就評量、學分計算標準或校務管理規劃三面向的缺失，學業退學與獎學金因此無法如實反映學習狀況且參考課程成績標準恣意、助學貸款的核發困擾與學分採認難以轉換不利於不同校系互認應用、授課時數與開課數量因無法透過學分轉換而不利於教學資源的分配，種種弊病使得大學正常課程逐步受到侵蝕，致使整體教學管理呈現迷失方向的狀態。再者，零學分課程這個充滿缺失的政策通常被用來當作畢業條件，第伍節即循此扼要的說明現行作法與釋字第 563 號的緊張關係。

零學分課程設計的思維出自於虛偽造假的價值觀，且已在實務上逐漸侵蝕大學教育的內涵。根據上述分析，站在前瞻未來大學教育並保持開放、自由的態度，本文主張大學應回歸教育的本旨，徹底摒棄零學分的課程設計。

致謝

本文之論述曾多次與各校推動廢除零學分與學業退學的多位師生切磋，尤其是政大教師會會長黃厚銘與前任會長陳志輝，以及政大學生會第十九屆會長朱震；感謝他們堅持誠實辦學的理念，為大學教育的改革展現品味與風骨。

參考文獻

何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政

策之檢討。**教育政策論壇**，16（3），1-30。

何萬順、林俊儒（2017）。大學學業退學制度的批判與反思。**教育研究集刊**，63（3），77-106。

何萬順、林俊儒（2018）。大學自治還是教育外包？簡評台北高等行政法院訴字第169號政大英語畢業門檻之判決。**全國律師**，2018（12），105-114。

何萬順、林俊儒、林昆翰（2019）。從「大學以教學為目的」之憲法意涵論畢業條件的「品字標準」：以最高行政法院107年判字第488號政大英檢門檻案為中心。**教育政策論壇**，22（4），1-22。

何萬順、廖元豪、蔣侃學（2014）。論現行大學英語畢業門檻的適法性——以政大法規為實例的論證。**政大法學評論**，139，1-64。

何榮桂（2014）。大規模網路開放課程（MOOCs）的崛起與發展。**台灣教育**，686，2-8。

李明芬、張德永、洪櫻純（2012）。台灣非正規教育課程認證的系統性分析與未來展望：從政策的單向接軌到多元發展。**教育政策論壇**，15（4），25-62。

李昕（2009）。日本大學學分制改革述評。**閩江學刊**，1，68-72。

沈宗瑞、葛皇濱（2008）。台灣社區大學的發展與公民社會建構。**教育與社會研究**，16，33-61。

周建民、茹陽（2007）。美國大學學分制模式的主要特徵及啟示。**東北大學學報（社會科學版）**，9（5），446-450。

林志成（2017，12月6日）。學校強制規定服務學習 7成青少年態度保留。**中時電子報**。取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20171206004250-260405>

林俊儒、林昆翰、何萬順（2019）。論「通過/不通過制」在大學教育中的誤用與重塑。**教育研究集刊**，65（3），67-89。

林從一（2010）。大學學分制度與教學品質。**通識在線**，26。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=43&Sn=876

林慧貞（2007）。美國教育服務學習方案設計之研究。**通識研究集刊**，11，117-140。

- 邱筱琪 (2014)。影響大學校院教師開設服務學習課程個人因素之研究。**學生事務與輔導**，53 (3)，34-50。
- 胡體云 (2018，9月12日)。零學分課、退學制度氾濫 二十師生團體批大學「教育作假」。**PNN 新聞網**。取自 <https://pnn.pts.org.tw/project/inpage/1419>
- 國立暨南國際大學 (2016)。**智頭羅網--國立暨南國際大學無邊界大學計畫**。取自 http://www.university2025.tw/files/archive/97_c5f1275b.pdf
- 張國蕾 (2011)。「歐洲學分互認體系」之內涵與現況分析。**教育資料集刊**，52，97-111。
- 張晶華 (2014)。學分制的歷史軌跡探析及啟示。**吉林省教育學院學報**，11 (30)，34-36。
- 教育部體育署 (2017)。**104 學年度學校體育統計年報**。取自 <https://www.sa.gov.tw/Resource/Ebook/Files/UnZips/636321080633194844/files/assets/basic-html/page-1.html#>
- 清水一彥 (1988)。**日米の大学単位制度の比較史的研究**。東京：風間書房。
- 陳玉娟 (2013)。我高等教育服務品質、學習成效、滿意度與忠誠度結構模式之先驗性研究。**教育政策論壇**，16 (2)，27-61。
- 賈馥茗 (2006)。**教育的本質**。臺北市：五南。
- 劉婉君 (2017，6月26日)。成大新生增必修課 12 路線踏溯台南。**自由電子報**。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2111897>
- 簡宗德 (2016)。我國高等教育學費與助學貸款制度之探討。**臺灣教育評論月刊**，5 (7)，28-34。
- 魏裕昌 (2016)。大學獎助學金制度與學生在校工作權益爭議之研析。**學生事務與輔導**，54 (4)，23-36。
- Aithal, P. S., & Kumar, P. M. (2016). Analysis of choice based credit system in higher education. *International Journal of Engineering Research and Modern Education*, 1(1), 278-284.
- Fell, J. (2018)。高等教育學分制體系之探討。**評鑑雙月刊**，73，56-57。
- Harris, J. (2002). *Brief history of American academic credit system: A recipe for*

incoherence in student learning (Unpublished doctoral dissertation). Samford University, Alabama.

Kursun, E. (2016). Does formal credit work for MOOC-Like learning environments? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 75-91.

A Critique of Universities' Zero-Credit Course System

Kun-Han Lin^{*} Jun-Ru Lin^{} One-Soon Her^{***}**

The emergence of the zero-credit system undermines the fundamental way that the credit hour system quantifies teaching content and teaching time in university education. This study demonstrates the erosion of university education by the zero-credit system from the perspectives of the core value of university education, course management, and educational administration. In terms of the essence of education, zero-credit courses of physical education, service learning, and foreign language certification are used as examples to illustrate the disconnect between credits and course content. It undermines the credit hour system functions, including predicting students' course load, evaluating learning performance, and allocating teachers' course load. Zero-credit courses lead to a mismatch between teaching and learning and also the alienation of the traditional concept of courses. In terms of educational administration, zero-credit courses create unnecessary confusion in learning assessment, credit calculation, and university management and planning. Those zero-credit courses also complicate the issues such as academic dismissals, scholarships, student loans, credit certifications, teaching hours, and number of courses, thus disrupting proper teaching management. As graduation requirements, zero-credit courses are at odds with the principle of Judicial Yuan interpretation of No.563. The concept of zero-credit courses arose from a distorted value of dishonesty and hypocrisy. Given the many flaws of such courses and in light of the vision of future university education, we contend that zero-credit courses should be ruled out in university education, where all courses must offer credits as well as substantive content.

Keywords: zero-credit course, credit hour system, course management, graduation requirements, Judicial Yuan Interpretation No.563

- * Kun-Han Lin, Doctoral Candidate, Graduate Institute of Linguistics, National Chengchi University
- ** Jun-Ru Lin, Lawyer, Ph.D. Student, College of Law, National Chengchi University
- *** One-Soon Her, University Chair Professor, Graduate Institute of Linguistics and the Research Center for Mind, Brain, and Learning, National Chengchi University

Corresponding Author: Jun-Ru Lin, e-mail: linjunrulawyer@gmail.com