

論「通過/不通過制」在大學教育的誤用與重塑

摘要

本文首先釐清「通過/不通過」(Pass/Fail, 簡稱 P/F) 的學習評量方式與「百分制」和「等第制」之異同, 以及 P/F 制與成績平均積點 (GPA) 的關係, 並且呈現 P/F 制在我國高等教育發展上與零學分課程之間的緊密連結。接著從學分與授課的對應關係, 說明「服務學習」、「教學實務與實習」與「外語能力檢定」此三種零學分課程如何誤用 P/F 制, 並指出其中的可能弊端以及背後的政策思維。從教育政策的角度觀察, P/F 制與其他評量方式都各有利弊得失。在提示 P/F 制的適用課程、對象與階段的理論基礎上, 本文主張多元的學習規劃設計, 建議大學可從多元的學習評量方式著手, 重塑教學管理的方向, 期能更加符合適才適所的教育精神。

關鍵詞：通過/不通過制、學習評量、零學分課程、成績平均積點、學習規劃

On the Misuse and Reestablishment of the Pass/Fail Grading System in University Education

Abstract

In this paper, we first clarify the similarities and differences between the pass/fail grading system (P/F) and other grading systems and explain the relationship between P/F and the grade point average (GPA). We then reveal the close connection between P/F and the development of zero-credit courses in Taiwan's university education. Based on the correspondence between credits and credit hours, we further demonstrate how the zero-credit courses of “service-learning”, “internship and practice of teaching”, and “graduation requirement of foreign language proficiency” seriously misuse P/F and point out their likely drawbacks and the thinking behind such policies. From the perspective of education policies, P/F, like other grading systems, has its advantages and disadvantages. Built on a discussion of the theoretical foundation of P/F's suitability and applicability in terms of courses, participants, and learning phases, we propose a diversified approach towards designing learning planning. We thus further suggest that by considering a diversified range of grading possibilities, universities can reshape the direction of course management to better facilitate students' individual educational goals.

Keywords: Pass/fail, Grading system, Zero-credit course, Grade point average, Learning planning

壹、前言

因應不同的教學目標與需求，高等教育設有不同的學習評量方式(grading systems)，除了常見的「百分制」(numerical grades)與「等第制」(letter grades)，尚有「通過/不通過制」(pass/fail system; P/F，以下簡稱 P/F 制)。值得探討的是，在台灣高等教育實務中，P/F 制普遍運用於「服務學習」、「外語能力檢定」等這一類「零學分」(zero-credit)的課程，且因其「零學分」的特質，使得 P/F 制在台灣高等教育中自始與「成績平均積點」(grade point average; GPA，以下簡稱為 GPA)無關。至於「學分抵免」、「教學實習與實務」這些少數有學分但亦運用 P/F 制的課程，也同樣設有與 GPA 脫鉤的規定。

然而，P/F 制作為一種學習評量的方式，在本質上並非只能適用於零學分課程，也並不必然需與 GPA 脫鉤。從這個角度觀察台灣的高等教育，不僅 P/F 制與學分制、GPA 的關係饒富趣味，採取 P/F 制的這些課程，其建置背後的設計思維與價值觀更是值得深究。且學習評量方式與學生學習態度密切相關，也和教師教學方式與態度產生連動，對教與學均影響甚鉅。因此，從教育政策的高度來通盤檢視 P/F 制的內涵與利弊得失，並據此建立 P/F 制在大學教育中適切的運用方向，也是值得探討的課題。

為了探究 P/F 制在台灣高等教育政策的問題，本文結構安排如下：第貳部分從不同的學習評量方式比較 P/F 制的意義，釐清概念，並解釋它與學分制及 GPA 的關係；第參部分則考察 P/F 制在我國大學課程中的發展，是如何因建置零學分課程而開端；第肆部分則從學分與授課的關係出發，以「服務學習」、「教學實務與實習」與「外語能力檢定」等三種課程為例，指出 P/F 制何以被誤用以及其所導致的弊端；第伍部分著重於學習評量的發展及其政策意義，並且說明國外學術研究所指出 P/F 制的優缺點、提示運用 P/F 制的基本考量要素，進而澄清 P/F 制本身乃屬中性，若正當運用，具有重塑教學

管理的潛力，以為台灣高等教育政策的策進方向；最後，第陸部分將綜理上述分析提出結論。

貳、「通過/不通過制」的概念區辨

第貳部分將先從學習評量的方式切入，比較 P/F 制與「百分制」、「等第制」的異同，並且釐清 P/F 制與學分制、GPA 的關係，以作為後文立論的基礎。

一、學習評量方式的選擇

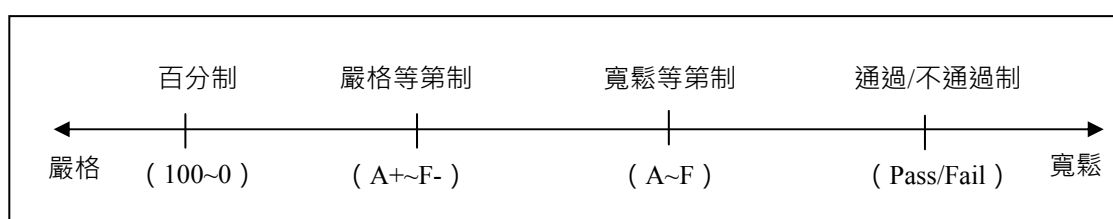
教學通常會藉由成績來確認學生的學習進度及學習成就，並且也藉此激發學生的學習動機，而得以穩定的進入下一階段的學習 (Airasian,1994)。對於成績的評定，則以「百分制」、「等第制」與「通過/不通過制」這三種最為常見。

「百分制」又被稱為「絕對評分制」(absolute grading)，傳統上源於標準參照評量原則 (criterion-referenced evaluation)，以 100 至 0 的數值表述成績，作為判斷學習精熟程度的標準。「等第制」則被稱為「相對評分制」(relative grading)，傳統上源於常模參照評量原則 (norm-referenced evaluation)，以 A 至 F 表述 (或甲、乙、丙、丁)，且可透過加減 (plus/minus) 或是上下再給予細分 (例如：A+、A-；甲上、甲下)，因而又區分出寬鬆等第制、嚴格等第制 (蕭佳純，2014)。必須說明的是：百分制並非只能採取標準參照評量原則；等第制也並非只能使用常模參照原則，亦可能存在適用標準參照評量的等第制。「通過/不通過制」則通常只區別通過 (pass) 與不通過 (fail) 二類，但也不排除增設榮譽 (honor)。這三種成績評定方式相較之下，百分制的成績區間最為嚴密，P/F 制最為寬鬆。

然而，一個極為重要的事實是，百分制與等第制都必須設有「通過/不通過」的及格標準；換言之，都內建有 P/F 制。以百分制為例，59 分與 60 分的差別與 60 分與 61 分的差別，雖然都只是 1 分之差，但後者涉及通過與否，因此是截然不同的。絕大多數的證照考試 (例如：醫師考試、律師考試、導

遊考試等)，雖然在分科考試上採百分制，但是在最終的評量上便是只有「通過/不通過」兩類。

將學習評量方式作為一種工具，對於教學成果進行價值判斷時，上述三種方式的差異在於不同嚴密程度的成績區間（參看【圖一】），而其中差異也彰顯出不同的教學理念與課程目標，以及適用的課程類型。



【圖一：學習評量方式的選擇】

台灣各大學目前仍普遍使用百分制作為主要的學習評量方式，但近年已有部分大學引進等第制。以國立臺灣師範大學為例，該校便在 104 學年度開始實施等第制，對於各科成績均採等第制評分，聲稱此舉能夠「順應國際趨勢」、「落實學習成果導向」並「引導學生有效學習」（國立臺灣師範大學，nd.）。國立台灣大學則早於 99 學年度即從百分制改為十等第評量制度，亦聲稱如此更能夠吻合「從教師中心轉為學生中心」、「重視輸入轉為重視成果」等教學理念（符碧真，2011）。但是從百分制轉換為等第制的學習評量方式變革未受到國內研究的矚目，相關政策的說帖也並未詳細說明政策轉變的原因與理論基礎。至於 P/F 制，則始終被運用在少數的非傳統課程（例如：服務學習課程），從未成為主要的學習評量方式，更未見國內對此有相關的學術研究。

二、與學分制及成績平均積點的關係

「學分」被用來衡量教學過程對學位的貢獻，預判學習負擔、衡量學習成效、分配教學責任，與評定成績的「學習評量方式」是相輔相成的，共同構築教學管理的系統，但兩者在概念上並不具有直接的連結。台灣高等教育現場普遍將 P/F 制適用於零學分課程、將百分制適用於一般課程，但這並不意味著 P/F 制在概念上僅能適用於零學分課程，P/F 制亦可運用在一般課程。

6 〈論「通過/不通過制」在大學教育的誤用與重塑〉

「成績平均積點」是多數大學用以評估學生成績的制度，將各科目所得成績，換算成為積點，而按照學分比例加權所得。一般來說，會區別為 A 至 F 四分制、標誌 4 至 0 分。雖然台灣高等教育現場普遍把採取 P/F 制的課程與 GPA 計算脫鉤，但事實上無論採取百分制、等第制或 P/F 制，在邏輯上與學理上均可以參與 GPA 的計算。學校可以規範一定的成績對照關係，例如：澳洲部分大學便將 P/F 等同於 80 分/55 分；而《國立臺灣大學學生成績評量辦法》亦有敘明其等第制與百分制的成績對照方式（參看【表一】）。

等第	等第積分	百分制分數區間	百分制單科成績對照
A+	4.3	90-100	95
A	4.0	85-89	87
A-	3.7	80-84	82
B+	3.3	77-79	78
B	3.0	73-76	75
B-	2.7	70-72	70
C+	2.3	67-69	68
C	2.0	63-66	65
C-	1.7	60-62	60
F	0	59(含)以下	50
X	0	0	0

【表一：國立臺灣大學等第成績與等第積分表】

另一方面，由於不同科系的學生所修習的科目是截然不同的，因此，相同的 GPA 也不必然具有相同的意義。而即便是同科系、同年級的學生，修習科目均屬相同，其成績分布也可能是各科成績平穩或各科成績相差甚大，因此，相同的 GPA 也不必然具有相同的意義。這些事實使得有些國外大學對於是否及如何採計 GPA 保持一定程度的彈性，例如：哈佛大學便允許學生將部分課程排除，不列入 GPA 的計算；在考量給予榮譽（Honors）時允許學生以 12 門「集中課程」（concentration courses）計算 GPA。如此彈性計算 GPA 的原因與允許部分課程採用 P/F 制評分有關，使得學生更能夠根據自己的需求

來選修課程，並且開放部分課程在開學後的一定時間內，學生可自己決定該科目的成績評定是採等第制或 P/F 制 (Harvard University, n.d.)。

參、「通過/不通過制」的建置與發展

P/F 制在台灣高等教育的開端，與「零學分」課程的產生與發展緊密相關。第參部分將考察這段歷史，說明 P/F 制與零學分課程的關係。我們以國立政治大學為主要的例證，並輔以其他大學的資料。

一、為「零學分課程」服務而誕生

在採取學年學分制之下，教育部與大學在 1995 年第二次公私立大學院校院長會議決議「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」首次將「零學分課程」導入體育課程，並逐漸影響至英外語能力檢定課程、服務學習課程，乃至於教學實務與實習課程。隨著零學分課程在各大學落地萌芽，要如何給予修習此類零學分課程何種學習評價便成為難題。由於此類課程的性質特殊，如果直接以百分制計算，必然與傳統課程以及傳統評量方式混淆，P/F 制於是應運而生，成為零學分課程的「標準配備」。

零學分課程與 P/F 制的緊密關係，普遍發生於全國各大學，且不分一般大學或技職院校。例如：《南台科技大學學生學業成績考核暨更改學生成績辦法》第 2 條便直接言明「零學分之學業成績得採『通過』、『不通過』之考評方式」；《國立中山大學通識教育架構》規定「『大學之道』必修 (0 學分)，學生應於大三前 (含大三) 參加通識教育中心所認可之 6 場活動為原則，成績以通過/不通過 (P/F) 計分」；《亞洲大學大學部入學新生四學年課程規劃》則敘明「『通識教育講座』，四學年期間，至少須參與八次大型週會演講，成績以 P/F (通過/不通過) 計分，通過者以 1 學分採計；惟不納入最低畢業學分數」；《國立體育大學服務學習課程實施要點》第 2 點「服務學習課程，為必修，零學分」及第 3 點「本課程成績已通過或不通過登陸」；《國立東華大學服務學習課程實施辦法》在 101 學年度前對服務學習課程採取 0 學分必修設計也是以 P/F 制作為成績考評方式。林林總總，不勝枚舉，課程性質從服

務學習到新生課程、學校屬性研究型大學到教學型大學，也不分其是公立大學或私立大學，可謂遍布全台。

作為全台實施大學英語畢業門檻的先鋒之一，國立政治大學將 P/F 制導入「外語能力檢定課程」，並延伸至「服務學習」及「教學實習與實務」，具有典範意義，是選取這所學校為研究標的之主因。藉由仔細觀察一所特定的大學建置 P/F 制的過程，也才能窺見教育制度發展逐漸體系化的運作邏輯及其政策意涵。

二、從「外語能力檢定」到「教學實習與實務」

以國立政治大學為例，在 92 學年度第 1 學期第 1 次教務會議，英語系提案：於 93 學年度於外國語文學院試辦，開設「英語文畢業標準檢定」零學分課程，成績採計「通過/不通過」。為避免違法，教務處建議於校務會議提案修改學則，納入此一學習評量方式，使得成績可採計為「通過」、「不通過」，非零學分者，「通過」可採計為畢業學分。在一個月後的第 125 次校務會議，便修改《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。」以及第 29 條「學生學其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」並在此同時請英語系研擬全校性英語畢業門檻。在 92 學年度第 2 學期第 1 次教務會議，便通過《國立政治大學英語文畢業標準檢定辦法》草案，採取零學分課程的方式實施英檢門檻。隨後此一草案在第 130 次校務會議通過，確定於 94 學年度正式實施，開設課程名為「外語能力檢定」，以 P/F 制作為評量方式，並將補救課程也設定為零學分，同樣採取 P/F 制。

在外語能力檢定課程如願以償之後，服務學習課程也利用 P/F 制作為評量方式，在 93 學年第 1 學期第 2 次教務會議通過《國立政治大學服務學習與實際課程實施辦法》草案，其中第 3 條便言明「不計學分」、第 5 條「教師支領鐘點費一小時」、第 7 條「成績評分分通過與不通過二種」，隨後在第 134 次校務會議順利通過，並將詳細條文送交第 597 次行政會議審議，確定將「(課程)性質為必修、零學分，共計兩學期之課程」納入第 2 條、第 10 條規定「成績分通過與不通過兩個等級」。服務學習課程遂於 95 學年度正式實施，同樣以 P/F 制作為評量方式。

接續在外語能力檢定課程、服務學習課程之後，教學實習與實務課程亦同樣採取 P/F 制。鑒於以往各大學以零學分方式提供教學獎助生教學實習與實務之授課內容，教育部於 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 點明確要求大學「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」。循此規定，國立政治大學在 2017 年 9 月 15 日由教學發展中心及通識教育中心合辦之 TA 培訓工作坊具體說明教學獎助生制度並提出因應措施「開設正式學分課程教學實習與實務一學分之選修課程、該課程應採計為畢業學分」，隨後在 106 學年度第 2 學期第 1 次教務會議中，通過《國立政治大學教學獎助生制度實施辦法》與《國立政治大學教學實習與實務課程作業原則》，規定教學獎助生須修習一學分的「教學實習與實務」，且成績僅能顯示為「通過」或「不通過」。

將 P/F 制在國立政治大學的建置過程整理如【表二】所示，可以清楚地看到：外語能力檢定課程是採取 P/F 制的開端，進而使得服務學習課程、教學實習與實務課程得以援用。然而，外語能力檢定課程採取「教育外包」的作法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)，同時與釋字第 563 號扞格而有法理疑慮(何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014)，近年甚至引發訴訟爭議而掀起全台廢除英檢門檻的風潮(何萬順、林俊儒，2018)，促使國立政治大學於 2018 年 1 月正式宣布廢除，甚至在同年 9 月遭最高法院認定「先檢定、後課程」係屬違法違憲。服務學習課程的缺失，則引發 2016 年台北醫學大學發起「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；為規避教學助理適用勞動法令而設的教學實習與實務，亦引起學生的反彈，採取線上影音觀看授課的方式，也備受質疑。

會議 (時間)	P/F 制	外語能力檢定	服務學習	教學實習與實務
92 學年第 1 學期第 1 次教務會議 (92/10/27)		提案試辦，預計 採取 P/F 制		
第 125 次校務會議 (92/11/22)	修正學則 26 條、29 條，納入 P/F 制	研議全校性英語 能力畢業門檻		

92 學年第 2 學期第 1 次教務會議 (93/3/29)		通過草案	擬定草案	
第 130 次校務會議 (93/9/9)		通過辦法，採取 零學分、P/F 制		
93 學年第 1 學期第 2 次教務會議 (93/12/27)			通過草案	
第 134 次校務會議 (94/6/22)			通過辦法，採取 零學分、P/F 制	
106 學年第 2 學期 第 1 次教務會議 (107/3/19)				通過辦法，因應 教育部改採一學 分，維持 P/F 制

【表二：國立政治大學 P/F 制的建置過程】

本文並無意逐一論證上述「零學分」課程對於大學教育的侵蝕，而是要藉其之建置簡史，說明 P/F 制是如何被巧妙地運用在零學分課程。其中有趣的是，P/F 制幾乎是「唯獨」運用於這些充滿爭議的零學分課程，而未曾進入傳統的必修、選修課程作為評量方式，這似乎暗示著：「P/F 制不適用於傳統課程」。觀察上述 P/F 制的發展過程，讓人不禁更加疑惑：零學分課程是最適合適用 P/F 制的課程類型嗎？如果不是，那台灣零學分課程廣泛運用 P/F 制的理由又是甚麼？

肆、對誤用「通過/不通過制」的批判

作為一種學習評量方式，P/F 制有其優缺點以及適合的學習型態，但是台灣高等教育現場卻未將這些教育政策的理由納入考量，只是權宜地作為「零學分」課程或是「假課程」的評量方式。第肆部分將透過學分與授課的關係，指出 P/F 制此一本屬中性的學習評量方式是如何遭到誤用。

一、零學分有授課：服務學習課程

「零學分、有授課」的類型是指教師實際授課、學生未獲得學分，雖然具有課程外觀及實質內涵，但是卻是無法獲得學分的課程型態。學生之所以依然會選擇修習此類課程，乃出於是畢業條件之故，服務學習課程便是適例。

源自於社區服務以及經驗學習理論的服務學習課程(黃玉, 2001)，其初衷是希望學生藉由實作與反思，達到課堂外的學習，具其獨特的教學理念。有意思的是，雖然服務學習課程作為畢業條件，但由於服務學習課程屬「零學分」，自始無法計入 GPA，削弱課程的評價力道，很容易讓學生認為這門課並不是「真正的課程」，只需敷衍了事，也連帶降低了任課教師具體審視個別學生學習成效的意願，造成不少服務學習課程的教師淪為掛名擔任、缺乏具有反思內涵的教學內容，甚至造成學生成為填補校務人力不足的工具，協助研討會籌辦或校園清潔，而未能符合服務學習課程的設計初衷。在這種情況上使用 P/F 制，評量功能更顯疲弱，也使得學生傾向於不重視此類課程。不過，我們必須趕緊澄清，這並不代表服務學習課程不適合使用 P/F 制，而是要指出：在零學分課程運用 P/F 制的目的已經被窄化，它並非基於教育理念所生，而僅是為了便宜行事，認為只要學生有參與服務學習課程即可，並未認真看待這門課程。

二、有學分零授課：教學實習與實務課程

「有學分、零授課」的類型是指教師未實際授課、學生仍可獲得學分，與學分抵免的概念相近，例如《國立臺灣大學學士班大一英文免修施行要點》讓英語能力優異的學生得以免修英文課程便是如此。再舉一例，教育部於 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」，更動以往大學透過逕將「零學分、零授課」的「教學實務與實習」灌檔進教學助理所修課程以規避教學助理適用勞動法令的方式。以國立政治大學為例，2018 年 3 月旋即通過辦法，將之改為一學分的課程，但是仍然延續以往要求獎助生觀看線上教學影片並通過線上測驗的方式。從這個

角度觀察，這樣的作法只是權充搪塞、為政策開脫，而非為了真正的學習與教學而設計。其中有意思的是，該課程採取 P/F 制，而非傳統的百分制。

無論「學分抵免」或「教學實務與實習」，由於均非「零學分」，而是「送學分」，那勢必將與 GPA 產生連動。為了避免此類「假課程」真正影響到學生的學業成績，大學便將其學習成績評量與 GPA 脫鉤。乍看之下，是因為 P/F 制所致，但是如同前文所述，採用 P/F 制並非天生與 GPA 互斥，它仍然可以將之換算為一定的百分制或積分，選擇脫鉤的現況無疑是教育政策上權宜的選擇。

三、零學分零授課：外語能力檢定課程

「零學分、零授課」的類型是指教師未實際授課、學生亦未獲得學分，僅有課程外衣，但毫無課程內容。以廢止前的《國立政治大學外語畢業標準檢定辦法》為例，其所開設的「外語能力檢定」課程與共同必修的大學英文課程並無關係，既不是延續課程，也不是外部考核，而僅由各學系主任掛名擔任教師，絕大多數由各學系辦公室行政人員註記是否通過同辦法第 5 條之門檻，掛名的學系主任從未協助學生學習、此一校外檢測的學習成效亦與學校授課沒有任何關係，學校更無法更動成績。即便此課程問題重重，不少學校仍然將之作為畢業條件，嚴重影響學生的權益。它不僅屬於零學分課程，天生與 GPA 無緣，此類課程也是採取 P/F 制，而非傳統的百分制。

外語能力檢定課程首開先鋒採用 P/F 制，是「校外檢定分數」與「校內成績轉換」的困難所致。以《國立政治大學外語畢業標準檢定辦法》第 5 條的外語能力畢業標準為例，TOEIC 多益測驗須達到 600 分方為通過，如果 A 生考取 750 分、B 生考取 850 分，若非採取 P/F 制，而採傳統的百分制，那勢必得規定分數轉換表，方能對應。此時如再納入各項不同校外檢定(例如：TOFEL 托福測驗、IELTS 國際英語測驗)，那情形會更為複雜，不僅校外檢定與校外成績轉換不易，在不同校外檢定間的測驗目的不同之下，也會使得轉換所得的分數失去意義，且直接暴露出課程的瑕疵。P/F 制僅區分「通過」與「不通過」，而不過於細究分數差異的學習評量方式恰好迴避了上述成績轉換的疑慮。換言之，P/F 制掩飾了該零學分課程欠缺實質正當性的嚴重問題。

四、檢視「真課程」的必要條件與充分條件

從上述學分與授課的關係觀察可以得知：「零學分、有授課」的服務學習課程因為缺乏學分設計而貶損課程價值；「有學分、零授課」的教學實習與實務課程因為欠缺授課內容而淪為送學分；「零學分、零授課」的外語能力檢定課程更因為不具學分與實質授課內涵而使大學成為認證機構，且此三項 P/F 制課程均未計入 GPA、未進行教學意見調查，亦未計入教師基本授課時數，且除了服務學習課程外，教師均未支領鐘點費，明顯相較於常態課程不受重視。唯有學分與授課保持穩定關係、採取「有學分、有授課」的型態才不會造成教學失序，乃至課程異化的狀況。換言之，「有學分、有授課」是「真課程」的必要條件。反過來說，一旦特定課程參與 GPA 的計算，那它一定以「有學分、有授課」作為前提，故計入 GPA 是「真課程」的充分條件。

課程名稱	計入學分	實質授課	採取 P/F 制	計入 GPA	進行教學意見調查	計入教師基本授課時數	教師支領鐘點費
一般課程	V	V	X	V	V	V	V
服務學習	X	※	V	X	X	X	V
外語能力檢定	X	X	V	X	X	X	X
教學實習與實務	V	X	V	X	X	X	X

註：V 為「採取」、X 為「未採取」，※則是指「服務學習實質授課者雖不多，但仍存在」

【表三：P/F 制三類課程與一般課程的比較】

是否採取 P/F 制、是否參與 GPA，固然是教育政策的選擇，但是，從上述三項課程都採取 P/F 制、避免參與 GPA 的政策態度，即可窺知其背後「學科知識至上」的價值觀。按理來說，這些課程如果是貨真價實的「真課程」，那麼勢必有其採取 P/F 制、不參與 GPA 的教育理念，但是從建置過程與現狀看來，各大學明顯是為了既能夠回應教育部特定政策要求，同時能避免與以學科知識為主軸的專業課程評價混淆、影響學科知識的學習評量，才會採取上述方式。如此思維明示暗示著這些採取 P/F 制、不參與 GPA 的課程與學科知識有著等級上的落差，這樣的作法顯然已經誤用了 P/F 制，且間接的造成 P/F 制的污名化。

伍、重塑「通過/不通過制」的運用方向

台灣高等教育誤用 P/F 制的結果，造成 P/F 制被誤解為便宜行事的權宜作法。但事實上，從教育政策角度切入學習評量方式思考，P/F 制有其特殊定位與適用範疇。第伍部分將從此一角度出發，重新理解 P/F 制，並且試圖從教育政策的角度重塑 P/F 制可能的運用方向。

一、學習評量的政策意義

學習評量的目的是透過評估學習成果，獲取資訊作為教學目標之參考，以修正教學與學習。Walvoord and Anderson (2011) 認為其中至少有五種功能：評價學生對於課程的理解與掌握程度、溝通課程期待與學生表現的差異、刺激未來表現與達成目標設定的動機、組織知識理解與記憶、反映學生的努力。Yorke (2008) 則認為學習評量的目的有三個面向：其一是促進學習，增加學生的學習動機、診斷學習成效並提供反饋，且協助學生發展自我評量的能力；其二是確保學業表現，以建立學業表現等第、分級並設立通過與否的門檻、作為將來求職或升學的依據，亦可預測未來的表現；其三是提供品質數據，評量目標達成程度、學習環境的效益、教師教學活動回饋並提供相關團體評估學習成效。

從學生權益的角度來看，由於學習評量可能影響學生的畢業期待、學術動機、畢業後的工作選擇、研究與進修學習，甚至是取得貸款及獎學金的機會，大學對於應如何在上述功能與目的中權衡運用，以形塑出具體的學習型態，必須謹慎考量不同的學習目標與課程類型而採取不同的方針予以多元運用。從學習工具的角度切入，學習評量的設計須兼顧效度 (Validity)、信度 (Reliability)，並考量公平 (Fairness)、效率 (Efficiency) 及其可否普遍化 (Generalizability)、能使學生了解而成為學業表現改進的基礎等面向 (Yorke, 2008)，再根據學習內容有不同的學習成果與要求，因應著課程屬性為知識、技術、態度或行為表現，產生不同的學習評量方式 (詹盛如, 2017)。期能在多元學習評量的目標上，激勵學生學習、協助教師檢核教學目標，以確保大學生的素質與競爭力 (彭明森, 2010)。並且在量化數據之外，兼顧形成性、總結性的多元形式評量達成保障大學生學習權的目標 (汪耀文, 2014)。

二、制度定位與優缺點

就總結性評量 (Summative assessment) 而言，較為寬鬆的成績區間，相較於嚴密的評分量尺，在區分學習表現上較不容易發生錯誤，但也相較難以標示出學習者進步或退步的幅度、評量信度較低，可從學習評量所能獲得資訊較少，仍需從其他管道獲得補充資訊方能掌握其學習狀態 (Yorke, 2008)，因此在制度光譜上有其特殊的制度定位。

針對最為寬鬆的 P/F 制，國外學術研究普遍指出：相較於百分制與等第制，P/F 制較能減少競爭、挫折感及去個性化的問題以支持學生的心理健康、促進合作，且增加學習的內在動機，協助學生成為自律的學習者 (White & Fantone, 2009)，達到終生學習 (life-long learning) 目的 (Wittich, 1972) 而非僅維持外在動機而已，使得學生能在畢業後持續學習 (Melrose, 2017)。並讓學生得以嘗試不同領域的課程、追求自己感興趣的科目，而非受制於嚴密的成績系統及學習評量帶來的恐懼而只專注於專業學科的學習 (Karlins, Kaplan & Stuart, 1969)，同時也較不會令學業表現差的學生放棄學業 (Elikai & Schuhmann, 2010)，是 P/F 制的優點。另一方面，P/F 制因為僅要求及格達標即可，較不易敦促學生奮力學習、難以辨別較具有學術成就的學生，且在具體落實上造成學生出席率不佳、削弱學術表現、較不易通過證照考試的結果 (Melrose, 2017)、無法促進學生追求更卓越的學業表現 (Elikai & Schuhmann, 2010)、易造成學生策略性地將非 P/F 制的課程放在優先順位 (Karlins et al., 1969)，則是 P/F 制的缺點。

此外，傳統上百分制通常是以標準參照評量計分，因此，相較於以常模參照評量為主的等第制，較欠缺明確且一致性的參照，可能因教師評量與測試難易度而有所變動，且容易造成學生捨本逐末追逐數分之差。雖然等第制較能緩和對於分數斤斤計較的問題，卻可能產生因為常態分配原理導致班級學生組合普遍成績低落，卻仍獲得高等第的情況 (蕭佳純，2014)。由於 P/F 制以通過與否作為底線，則能大幅緩和採用標準參照評量或常模參照評量所產生的疑慮。

三、制度考量要素與提醒

學習評量方式的設計是多元且極具彈性的，不同的目標需要不同的量尺 (Cresswell, 1986)。本文就課程性質、適用對象、適用階段，說明教育政策上採用 P/F 制的基本考量要素與可能的制度設計，同時從教學自主程度出發，嘗試將學習評量納入學習規劃的範疇，進而開拓多元的學習評量。

從課程性質觀察，由於 P/F 制給予學生較大的誘因是興趣而非成績導向，因此較適合用於探索性質的課程，增加學生願意嘗試新領域的誘因，而 P/F 制在早期也確實較常被用於美國大學的選修課 (Gold, Reilly, Silberman & Lehr, 1971)。美國之醫學院也較常採取 P/F 制 (Spring, Robillard, Gehlbach & Spring, 2011)，尤其以臨床課程 (Clinical courses) 居多，因為認為 P/F 制可減輕學生壓力並促進團體合作，甚至可能減輕錯誤率，為病人提供更安全的照顧 (Melrose, 2017)。國立成功大學於 2017 年新開設之大一通識課「踏溯台南」亦是 P/F 制的極佳例子。該課程規劃十二條路線，其中有四條主線與八條支線，學生需選一主線與三條支線，由教師帶領新生實地體認鄉土、深化人文素養與在地關懷。基本上，強調科際探索性質、著重基本技術門檻訓練、講求團體合作的課程較適合採取 P/F 制。

從適用對象觀察，也同樣可以靈活運用，一篇 1967 年的報告早已揭示，當時大學設計 P/F 制有「只提供給高年級學生」、「提供給全部大學生」或「允許學生每學期選修一門 P/F 制課程為限」的作法 (Gold et al, 1971)，各有不同政策立場與假設 (例如：認為高年級學生較能掌握學習方法並熟悉學習節奏而給予較高自主權，又或認為低年級學生應有嘗試不同領域的機會)。從適用階段觀察，醫學院訓練也有在前四學期使用 P/F 制課程的設計 (Bloodgood, Short & Jackson, 2009)，或在第二年方採取 P/F 制的設計 (Miller, Kalet, Vanwoerkom, Zorko & Halsey, 2009)，各有不同的政策期待。

就教學自主的程度而言，則可考量將學習評量納入學習規劃的範疇，適度的允許學生設計自己的學習評量方式 (例如：於課程進行至三分之一時方決定是否採用 P/F 制)，讓學生自己權衡該課程重要性及其在學習規劃的意義 (例如：新領域的嘗試、進階課程的鑽研或跨科際的整合)，組成適合自己學習節奏的藍圖。就是否將該 P/F 制課程計入 GPA 也可能給予鬆綁 (例如：僅

選擇特定領域的 12 堂核心課程納入計算，而非機械化地將所有科目加權平均)，同時亦不排除交叉使用不同的學習評量方式（例如：在形成性評量併用百分制或等第制、同時兼採描述性的評量方式），不同的政策選擇有其優勢及其面臨的困境（例如：若僅選擇特定 12 堂核心課程計算，可能產生排擠效應，導致其他課程缺乏動機¹）。

從學習評量的政策意義、制度定位與優缺點，到制度考量要素的探究，在在顯示大學應對於重塑 P/F 制的教育政策展現積極的態度，但在此同時也必須提醒：P/F 制絕非學習評量方式的萬靈丹（panacea）。首先，此一制度有其理論預設，認為應以興趣做為學習誘因而非分數，且認為降低競爭將有助於學生學得更多（Karlins et al, 1969），這與 1960 年代為了使得學生能在不再被評分下持續學習而著手修正外在學習動機的時代氛圍有關，且以醫學院運用為尚（Miller etl.，2009）。其次，學習評量僅是形塑學生能力教育環境的一環，尚需教職員角色、教學技巧與課程管理協助，並與所選擇的評量標的有關，仍應與其他環境因子一併考量方為妥適。

四、反思過去並展望未來

不同於國際間從 1960 年代起採用 P/F 制是為了培養終生學習的能力與習慣，台灣高等教育則是將 P/F 制作為搭配零學分課程與「假課程」的權宜評量方式。如此長期誤用 P/F 制的結果，造成 P/F 制被扁平化理解且缺乏制度想像，甚至產生不少的誤解。實際上，如果循著上述所揭示的學習評量政策角度思考，只要是「有學分、有授課」的「真課程」，P/F 制的設計其實相當靈活且多元。大學可以基於不同功能與目標，而在不同的課程、對象與階段區別運用，並在鬆綁一定程度的教學自主，與 GPA 相互搭配並與不同學習評量方式組合，甚而將學習評量方式納入學生的學習規劃的範疇，從校級、院級、系級、教師到學生展開自主且多元的學習評量規劃，視情況與需求交互使用百分制、等第制與 P/F 制，進而重塑教學管理，建立適才適所的學習評量方式。

¹感謝一位匿名審查人提供此一舉例。

雖然在零學分課程影響之下，P/F 制普遍遭到不當運用（其中尤其以各校零學分必修的服務學習課程最為常見）。但在此同時，各校學則也因此留下未來真正活用 P/F 制的法制空間，例如：《國立臺灣師範大學學則》第 36 條「學生成績均以 A+（或百分制一百分）為滿分，以 C-（或百分制六十分）為及格，惟性質特殊之科目應由系、學位學程相關會議通過，並提交教務會議通過後，得採『通過』、『不通過』之考評方式」；《國立中央大學學則》第 17 條「本校學生成績分學業（包括實習）、操行二種。各種成績核計採百分計分法，以 100 分為滿分，60 分為及格，除性質特殊之科目，經學術單位課程委員會及教務會議採『通過（P）』、『不通過（F）』考評方式外，其餘科目之成績均以百分計分法計算，並以整數表示」，可惜從前文所提示之制度考量要素看來，仍然略顯粗糙，並未有精確的制度運用邏輯與教學理念，同時教學自主程度也較低，例如：《國立臺灣師範大學學則》第 38 條、《國立中央大學學則》第 18 條均強制扣除採取 P/F 制考評科目計入 GPA 之中，未見鬆綁之跡象。雖然現行制度尚未拓展學習評量方式制度想像，但由於已經撐出 P/F 制基本的法制空間，只要確立教育政策方針，活用學習評量方式的未來將指日可待。在近期的嘗試之中，國立清華大學在 103 學年度第 2 次教務會議提出的第六案「校外實習成績採『通過』、『不通過』之考評方式（暑期實習得以等第制評分），除口頭、書面報告外，實習期間之平常聯繫、學習等各項報告列入重要評核」、第七案「為尊重教師專業自主，擬授權本校教師得採用通過或不通過之評分方式，於學生第一次選課前，由教師自行向教務處提出申請（粗體字均為作者所加）」，便是鬆綁 P/F 制僅適用於零學分課程的單一想像，可以說是開拓 P/F 制多元運用、重塑合適學習評量方式的重要起點，值得期待。

陸、結論

雖然 P/F 制在概念上並非只適用於零學分課程，且能透過成績轉換計入 GPA，但是在台灣各大學建置 P/F 制的過程之中，大多僅被投機地運用在零學分課程，而未將之納作傳統課程的學習評量方式，並且與 GPA 脫鉤。作為一種學習評量方式，P/F 制有其制度優缺及適用的學習型態，而台灣高等教育只將它當作服務特定教育政策、遮蓋零學分課程欠缺實質正當性的工具。

以國立政治大學為例，其僅適用在「外語能力檢定課程」、「服務學習課程」及「教學實習與實務課程」，暗藏著「學科知識至上」的價值觀。

在釐清概念並理解建置背景的基礎之上，從學習評量政策意義的視野重新檢討 P/F 制：在制度光譜的定位居於最寬鬆評分量尺的 P/F 制，其優點在於減少競爭、支持學生心理健康、促進合作、使學生得以嘗試不同領域課程並增加學習內在動機、協助學生成為自律的學習者而達到終生學習之目的。其缺點則在於不易敦促學生奮力學習以追求卓越的學業表現、難以辨別學生的學術成就差異，且在落實上可能導致出席率不佳、削弱學術表現、學生將策略性地將非 P/F 制放在優先順位；在制度考量要素向上，P/F 制較常被運用在科際探索性質、著重基本藝術門檻訓練、講求團體合作的課程，且可區分年級為適用對象、學期為適用階段，甚至可以將此學習評量方式納入自主學習規劃的範疇。在此同時，也必須留意 P/F 制的發展背景、理論前提與其他形塑學生能力的教育環境，才能提出合適的教育政策方針。循此反思台灣高等教育現場，在現行法制已經設有運用多元學習評量方式的空間上，只要鬆綁對於 P/F 制的扁平想像，校院系及師生間將能夠視學習情況與需求交互使用不同的評量工具，藉由多元的學習評量方式服務多元的學習樣態，重塑大學的教學管理模式並達成適才適所的教育目的。

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)，頁 1-30。

【Her, O-S; Chou, C-I; Su, S-W; Chiang K-H; Chen, Y-H (2013). A Critical Review of the English Benchmark Policy for Graduation in Taiwan's Universities. *Educational Policy Forum*, 16:3, 1-30】

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 106 年度訴字第 169 號政大英語畢業門檻之判決，**全國律師**，2018 (12)，頁 105-114。

【Her, O-S; Lin, J-R (2010). University autonomy or education outsourcing? Remarks on Taipei High Administrative Court's 2017 Ruling 169 on NCCU's English exit examination. *Taiwan Bar Journal*, 2018:12, 105-114.】

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，頁 1-64。

【Her, O-S; Liao, Y-H; Chiang K-H(2014). On the Legality of Taiwan Universities' English Graduation Benchmark Enforcement Rules: A Case Study of National Chengchi University. *Chengchi Law Review*, 139, 1-64】

汪耀文 (2014)。學生評量成績管理規定適法性之初探——以地方政府國民中小學生成績評量補充規定與臺北地方法院 2006 年 3 月 31 日 94 年度易字第 1533 號刑事判決的案件事實為中心。**學校行政雙月刊**，94，頁 174-191。

【Wang, Y-W (2014). The Preliminary Discussion on Legality of Student Achievement Assessment Regulations – Focused on Student Achievement Assessment Supplementary Regulations of Junior High School and Elementary School in Local Governments and Yi Zi No.1533 Criminal Case on March 31, 2006 in Taipei District Court. *School Administrators Research Bi-monthly*, 94, 174-191】

國立臺灣師範大學 (2013)。NTNU 成績等第制，取自：
<http://iweb.ntnu.edu.tw/aa/gpaweb/index.html>。

【National Taiwan Normal University, NTNU letter grade. Retrived from: <http://iweb.ntnu.edu.tw/aa/gpaweb/index.html>】

符碧真 (2011) · **ABC 之間：等第評量制度** · 取自：
http://ctld.ntu.edu.tw/fd/teaching_resource/page1-1_detail.php?bgid=&gid=7&nid=122 °

【Fu, Bi-Zhen (2011). *Between ABC : letter grade*. Retrived from: http://ctld.ntu.edu.tw/fd/teaching_resource/page1-1_detail.php?bgid=&gid=7&nid=122】

彭森明 (2010) · **大學生學習成果評量：理論、實務與應用** · 高教評鑑中心 ·
【Peng, M-S (2010). *Assessing College Student Learning Outcomes: Theory, Practices and Applications*. Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan】

黃玉 (2001) · **服務學習 - 公民教育的具體實踐 · 人文及社會學科教學通訊** ·
12 (3) · 頁 1-42 °

【Huang, Y (2001). *Service Learning - Specific Practice of Civic Education. Newsletter for Teaching the Humanities and Social Sciences*, 12:3, 1-42】

詹盛如 (2017) · **大學生學習評量政策：大學該有的角色？** · **評鑑雙月刊** · **68** ·
頁 30-33 °

【Zhan, S-R (2017). *College Students' Learning Assessment Policy: The Role of the University. Evaluation Bimonthly*, 68, 30-33】

蕭佳純 (2014) · **評量機制之初探：百分制與等第制** · 載於陳恒安主編 · **課的解析** · 頁 108-116 °

【Xiao, J-C (2014). *Preliminary Study on the Assessment Mechanism: Percentage System and Letter System*. In Cheng H-A eds., *Analisis on Class*, 108-116】

Airasian, P. (1994). *Classroom Assessment*. 2nd Edition. Harcourt. New York.

Bloodgood, R., Short, J.& Jackson, J. (2009). A Change to Pass/Fail Grading in the First Two Years at One Medical School Results in Improved Psychological Well-Being. *Academic Medicine*, 84(5), 655-662.

Cresswell, M.J (1986). Examination grade: how many should there be? *British Educational Research Journal*, 12(1), 37-54.

Elikai, F& Schuhmann, P (2010). An Examination of the Impact of Grading Policies on Student's Achievement. *Issues in Accounting Education*, 25(4), 677-693.

Gold, R., Reilly, A., Silberman, R.& Lehr, R. (1971). Academic Achievement Declines under Pass-Fail Grading. *The Journal of Experimental Education*, 39(3), 17-21.

Harvard University. (n.d.). *Student Handbook*. Retrieved from:
<https://projects.iq.harvard.edu/files/studenthandbookpdf/files/2017-18-fas-student-handbook.pdf?m=1527697611>

Karlins, K., Kaplan, M. & Stuart, W. (1969). Academic Attitudes and Performance as a Function of Differential Grading Systems. *The Journal of Experimental Education*, 37(3), 38-50.

Melrose, S. (2017). Pass/Fail and Discretionary Grading: A Snapshot of Their Influences on Learning. *Open Journal of Nursing*, 7, 185-192.

Miller, B.M., Kalet A., Vanwoerkom R.C., Zorko N., Halsey J. (2009). Can a pass/fail grading system adequately reflect student progress. *Virtual Mentor*, Nov 1(11), 854-851.

Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L.& Simas T. (2011). Impact of pass/fail grading on medical student' well-being and academic outcomes, *Medical Education*, 45, 867-877.

Walvoord, B.& Anderson, V. (2011). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College*. 2nd Edition. Jossey-Bass.

White, C.B. & Fantone, J.C. (2009). Pass-Fail grading: laying the foundation of self-regulated learning. *Adv in Health Sci Educ*, 15, 469-477.

Wittich, V.B. (1972). The Impact of the Pass-Fail System upon Achievement of College Students, *The Journal of Higher Education*, 43(6), 499-508.

Yorke, M. (2008). *Grading Student Achievement in Higher Education: Signals and shortcomings*. Routledge. New York.