

教育研究集刊
第六十五輯第二期 2019年6月 頁77-116

多元入學方案的系統性矛盾與統合： 以辯證認識觀解析T大經驗



曾正宜、謝小芬

摘要

教育部於2002年推行多元入學方案，希望能落實多元發展、社會公平及適性選擇等理念，但此方案如何影響學校及相關學生則需進一步探討。本研究以T大的施行經驗為例，透過教師、行政人員與學生的訪談，從辯證認識觀之微觀視角解析學校、各學系、不分系，以及學生等主體內與主體間所面臨的矛盾及其辯證型態。研究發現，多元入學方案一旦啟動，所涉及的便不只是招生方式的改變，它會觸發學術至上的傳統價值與學生多元化學習需求之間的衝突，進而引起學校、各學系、學生之間的系統性矛盾。故除了建立共識與相關配套措施之外，也需暢通溝通管道與對話機制，並藉由系統性思考問題之矛盾本質及其相對立場中的統合前景，在一系列價值反思以及制度規範變革中，尋求校園多元化願景之具體意義以及實際作為。

關鍵詞：矛盾、多元入學方案、高等教育、統合、辯證認識觀

曾正宜，國立清華大學學習科學與科技研究所教授（通訊作者）

謝小芬，國立清華大學通識教育中心教授

電子郵件：jytzeng@mx.nthu.edu.tw

投稿日期：2018年09月11日；修改日期：2018年12月03日；採用日期：2019年05月09日

Systemic Conflicts and Integrations of the Multiple Entrance Program: A Case Study on University T's Experiences from the Perspective of Dialectical Epistemology

Jeng-Yi Tzeng, Hsiao-Chin Hsieh

Abstract

The Ministry of Education launched the Multiple Entrance Program in 2002 to realize principles such as diversified development, social justice, and adaptive prioritization. However, how this program affects universities and students at stake requires further investigations. We conducted a case study on University T, whose innovative student recruitment programs are well-known. We interviewed program-related students, teachers, and a staff member, and analyzed conflicts emerged from the data in accordance with the perspective of dialectical epistemology. We found that once the program is activated, it not only changes the practice of recruitment, but also triggers tensions and conflicts between the department tradition of academic supremacy and students' diversified learning needs, invoking systemic conflicts among university,

Jeng-Yi Tzeng, Professor, Institute of Learning Sciences and Technologies, National Tsing-Hua University (Corresponding Author)

Hsiao-Chin Hsieh, Professor, Center for General Education, National Tsing-Hua University

Email: jyztzeng@mx.nthu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 11, 2018; Modified: Dec. 03, 2018; Accepted: May 09, 2019.

departments, and students. Therefore, in addition to building consensus and providing supporting measures, the university needs to promote active conversations among the involved parties, and to systematically examine the nature of conflicts and the prospects of integrations, in order to figure out what a diversity campus means to the university and how to achieve it through a series of policy and regulation modifications.

Keywords: conflict, multiple entrance program, higher education, integration, dialectical epistemology

壹、緒論

近年來，隨著世界多元化，多元智能與多元價值成為現代教育發展的主流思潮。功績主義（meritocracy）所掩蓋的種種不公（Shields, Newman, & Satz, 2017）被慎重檢視，而對於大學招生制度以此單一思維詮釋機會均等的質疑聲浪也日益高漲。在此背景下，臺灣於1989年成立「大學入學考試中心」，專職研議改進大學入學方法。自此歷經許多階段性改革，逐漸走出聯考制度之形式與技術公平（曹亮吉，1994），並以多元入學方案設法擺脫以學業表現為中心的功績主義思維。就社會公義而言，希望藉此降低區域發展、經濟文化與族群差異等所造成的不均等。就大學發展而言，希望校園中有更多元的學生組成，讓異質化的同儕豐富學習的刺激與互動，進而拓展學習視野。

然而，高等教育中，課程與教學向來習慣以考試分發的學生為規劃的對象，他們通常在學科學習表現上較為同質。當標準化學業成就測驗不再是決定學生是否具備進入某大學資格的唯一篩選條件，學生之間的學業學習基礎不可避免地將更為異質分化。於是，入學管道多元化之後，大學原來的教學模式與學習環境是否仍適用於以不同管道入學的學生？這些模式與環境是否需因此而有所調整？這些學生是否面臨與一般生不同的學習壓力？在選得人才之後，學校如何能為這些人才提供他們所需要的培育規劃？這些都是亟待深究的問題。

臺灣近年逐漸累積出許多關於多元入學方案成效評估的研究，這些研究大多從巨觀角度比較繁星推薦、個人申請與考試入學學生在學業或社經背景之間的差異，較少觸及其他面向的校園經驗或適應情形。而個人申請入學者也僅限於一般申請者，並無針對以特殊選才管道入學者的研究。此外，研究方法多以分析問卷資料之量化研究為主，探討的是某一特定時空切面下，特定族群整體在特定變項裡所展現的現象。然而，人們的行為與態度都是在經驗與時空脈絡中，在不同的價值與觀點之間，不斷擺盪折衝，逐漸演變而成。單從一個武斷縱切的剖面難以解釋行為與態度發展的歷程與方向，必須將人的行為與態度放在其演變的背景框架中思考，才能理解它們是經過什麼樣的激盪，才導致現在的樣貌，以及這暫時的樣貌又將會在什麼樣的框架中繼續演化。

T大是國內知名大學，在多元招生方面是頗具歷史與創新作為的代表性學校。自從透過特殊選才方案招生之後，在學校多元化校園的願景、系對於學術標準的堅持、以及學生特殊的學習需求之間，逐漸浮現出許多觀點與理念的矛盾，這些矛盾的統合往往涉及許多制度規範與價值取向的再思與調整，進而引發一系列的演化。若能系統性地解析將理念落實於實務之歷程中所激發的種種思辯，將有助於具體掌握方案的實務意義及其影響。本研究以辯證認識觀（dialectical epistemology）（Basseches, 1984）為詮釋基底，藉由與T大多元入學方案中與特殊選才入學管道相關之行政、教師與學生的深度訪談，在相關制度與政策的背景下，從不同立場與觀點，以微觀角度建構出特殊選才方案所引發的矛盾與辯證。研究結果不僅可以作為他校推動類似方案的參考，也可以作為國內高等教育對於人才培育之理念的檢驗架構。

貳、大學入學制度多元化

我國大學入學制度從1954年的聯招制開始，歷經多次變革，已有相當不同的面貌。但就落實多元入學理念以實現教育機會均等之理想而言，則仍有許多待努力的空間。

一、發展

我國於1994年推動「推薦甄選」，1998年推動「申請入學」。到2002年以「大學多元入學方案」取代聯招制（張鈿富，2006）之後，各大學在考招分離與多元選才的精神之上，正式得以依其教育理念與需求訂定招生條件與選才機制。教育部並要求五年五百億之邁向頂尖大學計畫補助學校在招生中必須增加甄選入學比率，並於2006年將招生改進方式列為評鑑項目（田弘華、田芳華，2008）。為了平衡城鄉差距與深化高中職社區化，進而在2007年擴大辦理「繁星計畫」（黃龍欽，2010）。至此，入學管道雖已較多元，但選才標準依然難脫學業表現中心的思維。

於是，教育部於2015年在多元入學方案中又增加特殊選才計畫，以各校獨招的方式，試圖進一步透過選才機制落實多元價值。特殊選才旨在「改善現行多元

入學制度較難鑑別部分具有特殊才能、經歷或成就之學生，並利大學錄取該類真正具有潛力與才能學生」（108學年度大學多元入學升學網，2019a）。本質上，希望藉此鼓勵大學重新檢視人才的意義，注意考試制度下被結構性與系統性忽略的人才，並由包括臺灣大學、清華大學、臺灣師範大學等頂尖大學先行試辦。之後參與的學校與各校釋出的名額逐年增加，108學年度將有44所大學403個系提供1,014個名額（108學年大學辦理特殊選才招生，2018）。各校對於特殊選才的招生對象雖各有不同的定義，但大致包括：（一）特殊學科才能，即偏才；（二）特殊術科才能，如音樂美術；（三）特殊表現或貢獻，如創新領導或社會公益；（四）特殊學習成長經歷，如經濟文化弱勢或實驗教育生等四類。這些學生的評選一般皆以書面審查或口試為主，通常不要求學測成績。

接下來，指考制度預計將於2022年全面廢除，改以個人申請為主、考試分發為補救措施的入學方式（大學招生委員會聯合會，2017）。這一系列制度改革無非是希望能達到「適當的方法，選適合的學生，進適切的校系，做適性的發展」等四適的目標（秦夢群，2004）。然而，要在制度中落實這四適目標實非易事。

二、多元入學理念

質言之，多元入學方案的推動是為了實現三大理念，分別是「避免以智育作為單一升學標準」、「落實高中均質、區域均衡及大學之社會責任」、「考生可以評估自己所具備的條件，考量性向、能力和興趣，選擇適合自己的升學管道」（108學年度大學多元入學升學網，2019b）。這三個理念分別試圖突破智育壟斷、城鄉差距與分數決定所造成的教育機會不均的現象。其中，第一與第三理念關乎學生的學習與選擇，與他們進入校園後的表現尤有密切關聯。

（一）升學標準多元化

要了解大學升學是否應獨尊智育，以學業表現為評選標準，首先便需先了解大學學業表現是否為高中學業表現的複製。許多研究比較「推薦甄選」、「個人申請」以及「考試分發」管道入學的學生，在大學入學後學業表現的差異，箇中邏輯是，若甄選或個人申請入學者的在校成績優於或不亞於考試分發者，便顯示考試分發這種以標準化測驗所測得的高中學業學習成果，並非大學學習成果的唯一或最佳預測指標。甄選或個人申請資料中所呈現的非學業表現因素，同樣對

大學的學業學習成果具有影響力。如此一來，多元入學方案「避免以智育作為單一升學標準」的理念便能得到支持。就此而言，除了少數得到沒差異（董銘惠、黃燕飛，2002；潘靖瑛、賴明亮，2005），或某些情況下相反結果者（如丁慕玉，2006），文獻中大部分研究（如王秀槐、黃金俊，2010；田弘華、田芳華，2008；田芳華、傅祖壇，2009；楊國樑、王瑞榮、陳錦初，2014；銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜，2015）皆支持透過考試分發入學者在大學的學業表現並未優於其他管道入學者的結論。

然而，學業表現深受許多心理與社會因素所影響。既然多元入學方案主張不應只看學業表現，那麼各管道入學者在其他相關因素的表現又是如何？這方面的研究仍相當有限，有待更多研究深入探討。王秀槐與黃金俊（2010）發現，甄選入學生擇其所愛，對科系選擇較為確定，故會比考試分發者對於所選擇的科系具有更強的內在動機，對於課業較為投入，對於自我與學校環境也有較高的認同。田芳華與傅祖壇（2009）則指出，透過申請與甄選管道入學的學生可能會受到教師更高的期待，因而產生畢馬龍效應。魏璽倫、侯勝茂與楊銘欽（2005）發現，甄選生比較外向，更勇於嘗試新的學習經驗，且他們的適應與退學狀況也優於考試分發生。潘靖瑛與賴明亮（2005）則指出，甄選生在參與活動、辦事能力及特殊才藝的表現優良。此外，甄選生與申請生對自己學習成果，以及對於自己校系的滿意度或認同感也高於考試分發生（銀慶貞等，2015）。雖然這些發現為不以智育為唯一標準的理念提出支持，但也有研究指出，繁星推薦生會質疑自己的身分，心懷自卑感，再加上與一般生在價值觀或背景資源有所落差，容易產生社會階級感，於是會隱藏自己的身分，以免引人側目（蘇鈺茵，2014）。

（二）區域均衡社會公義

目前已有不少研究針對多元入學方案是否能達成平衡區域落差與落實社會公義的目標進行探討（如王家通，2005；秦夢群，2004；陳建州、劉正，2004；陳儒晰，2007；黃龍欽，2010）。研究發現，多元入學雖不存在「多錢入學」的問題（李浩仲、李文傑、連賢明，2016；銀慶貞等，2015），但現行做法與真正落實教育機會均等的實質意涵之間，仍有一段不小的距離（黃龍欽，2010）。

（三）適性選擇

多元入學方案雖然提供較多元的入學管道選擇，但細究各管道的篩選機制則

可發現，其本質上仍難脫學業至上之單一價值。一如田弘華與田芳華（2008）的研究發現，高中在班上成績名列前茅者有較好的機會能透過學校推薦或個人申請進入理想大學。換言之，不管是什麼管道，高中學業成績仍是決戰關鍵。於是他們指出，雖然多元入學制度標榜「多元智慧」與「把每個孩子帶上來」的理念，但實則仍獨尊智育。如繁星推薦以校排名決定資格，再依各大學所規定之學測相關錄取級分標準提出申請，所挑選的仍是每所高中學業最優的學生，而頂尖大學的高檢定標準更遠超過一般弱勢孩子所能及（黃龍欽，2010）。再者，「性向、能力和興趣」本來就是考生用來選系的依據，即使考試分發也是如此。多元入學管道不過是試圖在學業與學測成績所建構之學習表現評比梯度上，加上一些社會公義或特殊條件之彈性考量區間，本質仍是學業表現掛帥。

於是，陳儒晰（2007）便質疑「多元入學僅是以『多元』的民主之名來包裝其『一元』的獨裁之實」（頁102）。他指出，提供多樣化的教育選拔機制只是數量上而非實質上的假多元。真正的多元選拔「應該讓所有人都有機會在選拔機制中發展長才，包括已經外顯的功績表現或是隱而未顯的發展潛能」（頁102）。這個論述的關鍵在於如何賦予「長才」一個合理的定義範圍。在聯招的時代，考試成績是「長才」之去境脈化的唯一指標，而今多元入學管道則為此指標提供了一些詮釋的彈性，為該指標所源出之社會結構性不公提出一些校正。但以學術表現定義長才的本質仍根深柢固。

上述文獻皆是從教育政策的巨觀視角檢視多元入學方案理念與現實間的效益落差。然而，各大學作為方案的執行者，在其中的面貌卻很模糊，且目前尚無相關研究嘗試勾勒其輪廓。配合執行方案固然符合社會公義與期待，但此方案對各大學的發展以及學生的學習而言，又有何意義？理論上，學校因此可得到更多元化的校園與學生組成，學生可因此得到進入更理想學校的機會，但這是否表示二者之間是種各取所需的交易關係？在交易完成（學生入學）後，校園中多了一群不同的學生，是否便表示已經多元化了？招收多元學生與校園多元化之間究竟有何關係？而學生是否真的因此而適才適所？

若從微觀視角深入探討學校與學生在此歷程中的發展與挑戰便可知，既是特殊選才，以此管道入學的學生一般並非學校在課程、教學或制度等方面所預設的典型對象。當他們以不同的學業基礎與個人條件進入校園後，在學業與生活適

應上必將面臨與一般生不同的挑戰。於是，若要實現上述「四適目標」（秦夢群，2004），學生的挑戰終將迴向而成學校的挑戰，促使學校檢視與調整既有制度、規範、思維與價值等和學生需求扞格之處。諸般矛盾因而浮現，促動學校、各系、學生彼此之間的調適與變革。因此，要看清方案中大學與學生的面貌，便需掌握其中「大學追求多元化」與「學生追求自我發展」二者相互交織彼此平衡且與時俱進的共構關係。鑑此，辯證認識觀（Basseches, 1984）強調以變動（change）、整體（wholeness）及各元素間的共構關係（constitutional relations）的角度理解世界的觀點，最能深刻闡釋多元化歷程中的生機性與系統性意義。

參、矛盾與辯證

自Socrates的「產婆法」以降，西方哲學便強調藉由質疑與反省，解構與重構，窮究知識中模糊或不全之處，以追求真知的認識觀。近代Descartes以懷疑論與自我理性強調人類心靈皆具有直指真理的能力（直觀，intuition）與向直觀能力逼進之追求真理的能力（推演，deduction）（溫明麗，1994）。Kant則以超驗知識論統合理性主義與經驗主義的對立，並以「二律背反」（antinomies）——對同一對象或問題所形成的兩個各自成立卻相互衝突的理論——來說明理性中矛盾存在之客觀性與必然性（王彥齊，2015）。然而，Hegel認為矛盾不只存在於概念思想裡，也存在於萬物之中。他認為萬物的存有（being）概念會產生並且過度到非存有（nothing）概念，而非存有概念也會過渡到存有概念。二者在矛盾辯證中來回擺動，繼而引發變化（becoming），進一步綜合存有與非存有，形成「存有一非存有一變化」或一般所謂的「正一反一合」辯證模式（Copleston, 1996/2013; Maybee, 2016）。Hegel認為，矛盾是將正與反綜合於更高層次之合的積極力量。它觸發從量變到質變，從肯定到否定，再到否定的否定，最終達成對立的統一，並化身為下一階段變動之新原點，讓個體發展不斷地在「自身超出、自身分離、自身回復」之變化過程中，以圓圈式循環前進運動。換言之，相對於一般邏輯思維所強調的「非此即彼」、「非真即假」之二元對立的觀點，辯證（dialectics）著眼於事物的矛盾本質，同時思考相反對立卻共存且相互支持的觀點，強調事物在同一時間內「既此亦彼」、「亦真亦假」之具體表象與發展

（王德貞，2008）。

在辯證過程中，Hegel強調純粹的觀看與展示真理「如其在且對己自身」（as it is in and for itself）的樣子（楊植勝，2013）。然而，籠統的直覺觀看無法參透事物的肌理，必須透過分析與綜合這兩種基本思維操作，推動歸納與演繹之雙向互補的推理與思維方法，才能從「觀看」所獲得的事實材料或經驗中，探察事物整體性演化與逼進真理的歷程，進而「展示」對真理所建構的理論與洞察。Hegel指出，分析不是拆解，綜合也不是組合，分析是為了釐清事物內在的本質規則或關鍵因素，好讓綜合得以以此為起點，更完整地體現事物的運作原則與運動機制。在此過程中，二者相互依存互為前提，相互滲透，彼此包含，而且藉著分析—綜合—再分析—再綜合的不斷循環轉化，使我們一方面得以從具體可觀察的現象出發，探求對本質具解釋性的假設（歸納），另一方面也能從假設出發，展示某一具體現象運動或發展的歷程（演繹）（張則幸、金福順，1994）。

然而，俄國社會法律學家Gurvitch批評Hegel只侷限於正反對立形式的辯證觀太過狹隘。他認為辯證應有五種形式：一、互補（complementarity）：兩個獨特的要素皆屬於某一獨特整體的一部分；二、含滲（mutual involvement）：二要素彼此相互包含滲透；三、模糊與曖昧（ambiguity and ambivalence）：二要素彼此相互吸引與排斥；四、極化（polarisation of opposites）：Hegel辯證中相互對立的觀點；五、平行照會觀點（reciprocity of perspectives）：對同一要素之各自平行的表述，以及彼此之間的相互區辨與照會（Banakar, 2001; Brown, 1979）。他主張以整體性捕捉「社會生命」（social life）之結構、解構與重構這種流動與轉變的歷程。藉由整合不同觀點間區隔與合體、個別性與普同性中所共有的基礎要素，以及要素所產生的交互與融合，掌握整體在不斷改變中維持平衡的本質。而「統合」便是各要素在「我者（we）」（而非如我、你、他之對立關係）的精神下，以各自蘊含整體本質與成為整體化身的方式，在整體中的相互參與及交互作用（Banakar, 2001）。

在上述矛盾與辯證的思維脈絡下，辯證認識觀（Basseches, 1984）強調知識應體現於概念不斷組織與重組之積極歷程中，而非侷限於固定真實的累積；應強調以整體理解概念系統與匯集知識的功能，而非聚焦於個別獨立的事實與想法；以及強調概念系統產生變革時，各要素及其連結所扮演的角色。換言之，當

要素之間透過構成性（constitutive）與互動性（interactive）關係產生發展性變革（developmental transformation）時，應在要素內部及外部連結網絡中，掌握多層次多元並存的矛盾如何形成與彼此影響並促成改變的整體圖像。

這種認識觀為大學在既有制度與價值所形塑之結構性框架中，推動多元入學方案時，各主體內與主體間所產生的系統性矛盾，提供一套理解其中對立卻相互映現之辯證本質的門道。於是，本研究以Gurvitch的五種辯證形式為辯證本質的展示（Banakar, 2001），以變化、整體、共構與統合等概念為直觀與理解的重點，藉由分析、綜合、歸納、演繹等方法，從資料中觀看事物的本質，並呈現對它的詮釋，而其中所反映的便是扎根理論的研究取徑。最後，在一整體系統性架構上，呈現多元入學方案因各種矛盾—辯證—統合循環所產生的系統性發展與演變。

肆、研究方法

本研究深度訪談T大教職員與學生，從他們的掙扎、克服與期待中，描繪出關於此方案值得深思的議題及其辯證空間。

一、研究對象

T大的多元入學方案最主要包括考試分發、繁星推薦、個人申請及特殊選才等四個管道。前兩者以學測成績或高中成績為審查重點。個人申請需附學測成績，可選擇以一般資料審查進入各系，或以特殊表現／專長申請進入大一不分系（簡稱不分系）。不分系依專長性質下設數個組別，申請者需事先表明要申請進入哪一組。特殊選才管道審查時，不參考學測成績，入學後皆進入「不分系」¹，且在系中自成一組。本研究對象聚焦於以特殊表現／專長之個人申請管道與特殊選才管道進入T大不分系的學生²，因為他們是方案中最能體現多元入學

¹ 特殊選才招生原來皆由教務處統一辦理，學生皆進入大一不分系。但自2017年起，各系也開始提供特殊選才名額，這些學生便未必進入大一不分系，也非本研究的對象。

² 因偏鄉或弱勢條件入學者因直接進入各系而未進不分系，故不在本研究範圍內。

方案中不以智育作為單一升學標準，且依自己能力與興趣選擇升學管道之理念的學生。一般而言，這些不分系的學生（後稱特才生），學業基礎較一般生弱，且差距大小不一。他們如何適應T大的學術文化，以及學業與專長學習的雙重壓力，是本研究探討的重點。此外，不分系與一般系最大的差異在於，學生可以在大一這一年有最大的選課彈性，能自由探索各系課程，到升大二時，才會分流到他們所選定的系，且各系不得拒絕他們的轉入申請。

因T大多元入學的學生、相關行政人員與授課教師人數都不多，容易從資料中追查出受訪者，故以下僅提供受訪者最簡略的描述，除了以別名稱代，也不特別提供特才生的特殊性（特殊表現或才能）、年級或性別。隱匿這些個人背景並不影響對於資料的解讀。研究對象粗分為二大類：（一）教學與行政：立意取樣四位能提出非常具有代表性意見的教職員。包括兩位熟稔並實際參與多元入學方案相關行政業務的專任教師（周老師、劉老師），一位規劃與教授特才生培訓課程的教師（易老師），以及一位曾辦理大一不分系業務的行政人員（安安）。

（二）不分系之特才生22名，其中包括9位男性、13位女性。取樣方式引用量化研究抽樣的概念，先在不分系各組完整的學生名單中隨機抽樣，再以電子郵件邀請抽中者接受訪談，若遭拒絕便再重新抽樣，直到各組皆有一至三位代表為止（表1）。以此方式邀請受訪者是因為每位特才生的意見皆反映某一面向的真實，只要願意參與，無需特別挑選，並希望藉由多人訪談，較忠實地呈現特才生普遍與多元的見解。但原則上仍以大二、大三為主，因他們均走過完整的不分系與分流的歷程。但為求樣本多樣化，也包括了三名大一生、二名大四生，以及一名畢業校友。

以下將受訪者所代表的各組合併為三大群組，第一群組包括以個人申請管道之音樂、美術、體育專長申請入學者，共九名，皆以「因」字開頭的別名稱代。第二群組包括以個人申請管道之其他特殊表現或才能申請入學者，共七位，皆以「之」字開頭的別名稱代。第三群組包括以特殊選才管道申請入學者，共六名，皆以「元」字開頭的別名稱代。

上述訪談資料皆以代碼加序號及訪談日期作為編碼代號。三位教師的代號為T，行政為S，學生第一組為A，第二組為P，第三組為N（表1）。因各受訪者皆只有一筆訪談資料，故後文皆只呈現受訪者別名而不再呈現資料編碼。由表1可

見，周老師與劉老師的訪談時間比特才生的訪談晚了一年。因本研究最初只分析特才生的適應情況，在分析過程中卻一再浮現「問題必須在學校整體系統下理解才合理」的發現，故才會在一年之後再進行周老師與劉老師的訪談，以建構T大的整體系統觀。在這一年內，T大的多元入學方案發生了一些變革，反而更能看見方案在時間中的遞嬗。

表1
受訪者、編碼及簡述

受訪者別名（資料編碼）	簡述
周老師（T1-180607）、劉老師（T2-180410）	熟稔多元入學行政業務之專任教師
易老師（T3-170309）	規劃與教授特才生專長培訓課程的專任教師
安安（S1-170315）	主責不分系業務之行政人員
因予（A1-170307）、因念（A2-170307）、因喜（A3-170310）、因愉（A4-170310）、因悅（A5-170317）、因樂（A6-170314）、因白（A7-170307）、因淀（A8-170307）、因虹（A9-170310）	以音樂美術體育專長透過個人申請管道進入不分系
之沂（P1-170306）、之珥（P2-170321）、之琉（P3-170317）、之奇（P4-170307）、之邦（P5-170308）、之玖（P6-170308）、之實（P7-170313）	以其他特殊表現或專長透過個人申請管道進入不分系
元時（N1-170308）、元音（N2-170310）、元爾（N3-170310）、元尚（N4-170308）、元司（N5-170308）、元吾（N6-170328）	以特殊選才管道進入不分系

二、訪談方式

訪談以半結構性一對一個別訪談的方式進行。對於特才生的訪談，以「申請動機、入學後遭遇的困難、對於不分系的看法、對制度的建議」等主題開展，而對教師或行政人員的訪談則著重於「多元入學方案的理念、制度設計、學生適應情況、未來發展方向」等主題，再視受訪者的回應深入追蹤。因訪談對象有二種身分，訪談過程力求觀點的對話，故訪談以二組受訪者交叉順序為原則（即幾名

學生—教師—幾名學生—行政……)。訪談時間約1小時，並依照研究倫理相關規定進行。

三、資料分析

本研究先以分析與綜合描繪資料的面貌與肌理，以忠實反映資料本質為前提。經過分類整理之後，再以歸納、演繹與統整為面貌下蘊藏的運動機制提出詮釋理論。

(一) 分析—主題構成：從個人的訪談資料中，各自分析出各段資料的論述重點，並賦予標題，構成主題（例如「課業學習困難」）。

(二) 綜合—主題綜整：將所有訪談者的主題綜合列表，並將相同主題下不同受訪者的論述內容並列對照，再比較主題間的差異性以決定是否合併、修改或增設主題。最後，從訪談資料裡綜整出74個主題作為後續分析的基礎。主題分析與綜合整理的部分由兩位分析者（分別具有教育學博士與碩士學位，皆受過質性研究的專業訓練）分別完成之後，再進行比對，並討論出分析與綜合方式的共識。最後，由本文作者進行最後查驗與調整，若分析者間有明顯歧見，則以作者與分析者討論後所得出的結論為準。

(三) 分類—結構化：一方面將74個主題分成「就讀動機」、「不分系經驗」等12大類，方便後續解讀。另一方面也將上述主題依其內容與四個主體（特才生、各系、不分系與學校）及主體間所產生的六個連結之間的關聯性進行標注，以利後續歸納之用（圖1）。

(四) 歸納—矛盾釐清：在對照主題及現行制度與相關辦法後，在同一主題中不同受訪者的觀點裡歸納出相同與相對性，構成矛盾項目。例如：對於延後分流，有人需要這個機會去探索自己的興趣，有人則因早已定向而覺得是種阻礙，形成「探索需求矛盾」；有人會盡量到各系去探索，有人卻怕讀不來而不敢探索，形成「探索動機矛盾」。再將相同屬性的矛盾進一步歸納，例如上述二個矛盾即成為「延後分流矛盾」下的次級矛盾。

(五) 演繹—辯證對偶：在歸納所得的矛盾系統裡，回溯各上層矛盾所體現的思維核心，則與其相對的對象便呼之欲出。例如延後分流本是為了解決學生的多元化學習需求所設，而產生矛盾的關鍵在於與不夠彈性的制度產生衝突。於

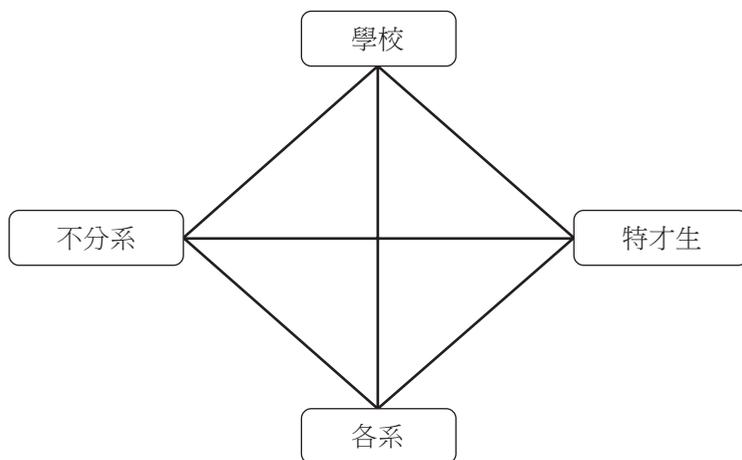


圖1 四個主體與六個連結

是，「制度規範vs.個人需求」的辯證對偶於焉形成。

(六) 統整一辯證系統：將這些辯證對偶和四個主體與六個連結所形成之網絡結合，便形成辯證系統。除了作為系統性思維之運動軌跡的詮釋架構之外，並可從中理解各觀點在此體系中的脈絡化意義，如圖3所示（見頁108）。

伍、研究發現

經上述歸納、演繹與統整後所得的矛盾對偶，依其所涉及的主體個數可進一步分為三層級辯證：一、主體內矛盾，二、二主體間矛盾，以及三、系統性矛盾，即與某一主體產生矛盾的彼者為包括二個以上且彼此互動的系統。以下便以此三層級辯證，呈現在T大特殊選才方案中所涉及的矛盾、辯證及其演化的歷程。

一、主體內矛盾

特殊選才方案既是對功績主義以客觀標準選才方式的修正，其理念趨動的本質讓方案中的學校、各系、不分系與特才生等主體，必須在理念與實務的矛盾中

辯證出最能統合不同價值觀的發展方向。

（一）學校：全面多元vs.有限多元（矛盾a）

在參訪世界頂尖大學之後，T大高層認為要進一步邁向卓越，須讓學校更多元化。劉老師指出，「你如果了解國外招生，他們覺得多元招生，讓學生組成多元化，學校才會卓越」。然而，「多元」是個抽象而主觀的觀念，且與目前以學術至上的單一校園文化之間有一定程度的矛盾。究竟要追求多元到什麼程度，是個需要在「全面多元」與「有限多元」之間不斷折衝以求取平衡的問題，其中涉及幾個考量。首先，特才生適應T大環境的情況。依T大教務處的資料顯示，每屆特才生皆有學生退學與延畢，原因包括學業與適應不良等問題。然而，也有學生在克服初期的困難之後，成功適應高標準的學業要求。因淀當初便是以學測比同學低了30級分的情況進工學院，經過一番努力與調整後，成績已接近班上平均了。換言之，高中的學業表現並非影響在T大裡成功完成學業的絕對性因素。劉老師便指出：「只要努力就不用擔心……莊莊（另一位學生的代稱）還是高職的，他還不是四年就可以畢業？」

其次，T大的學術競爭力是否因此被稀釋、是否會造成各系輔導學生的困擾等問題，都會影響各系對此方案的支持。再者，若要進一步擴大多元入學方案，勢必需先翻轉許多既有的價值觀，這無疑是個艱鉅的挑戰。周老師便指出，「T大對於學術的堅持，要鬆動其實是蠻難的」。這也讓劉老師判斷這個方案不容易再擴增了。不分系裡有某個組已於2016年停招，便是因為許多學生難以適應T大的學業要求。

最後，要實現校園多元化是否非靠擴大辦理多元入學方案不可？易老師認為，起碼在美術、音樂、甚至體育領域裡，「T大的一般生裡面，其實已經有一些訓練好之後可以跟這些（多元入學方案）招進來的學生差不多的」。事實上，學校內也都會有一些特殊才能者，只要得到適當的培育與舞台也能有很好的表現。只是因過去未受注意，其需求也未被了解。

辯證與統合：以願景探索為辯證核心；以校園文化再造帶動統合。有限與全面是連續線上的相對概念，但其統合並非在招生名額多寡的這條線上找平衡點。學校多元化的方法除了蒐集多元人才之外，也可從改變校園文化環境（廖敦如，2008）、突破傳統社會文化慣性（陳介英，2017）、彰顯多元價值等做法讓校園

內產生多元化的動能。換言之，招生只是校園多元化的要素之一，統合有限與全面多元矛盾的關鍵不在於擴大多元入學方案，而在於校園文化的再造。

（二）各系一培育：人才本位vs.學科本位（矛盾b）

培育人才與訓練學科專業是不同的思維。周老師指出：

因為一般學生從某系畢業，該系是他唯一的專長，他要靠該系專長去就業，所以我們的老師不放鬆（修課規範），是有它一定的道理的……但對於這些未來要以個人專長為主、學科專業為輔的學生來說，是否仍然需要遵循同一套系所修課規範，是值得商榷的。

換言之，各系在堅守專業訓練與品質把關的學科本位思維，與以專業學習輔助個人專長發展的人才本位思維之間的權衡，決定了系該以一視同仁或彈性處理的態度面對特才生的不同。

周老師認為，既然在招生上已採多元標準，入學後也該突破單一思維，以不同標準或方式看待特才生的學習表現。他說道：

你當初不看成績把他們弄進來了，那弄進來之後，你就要去看他的成績，其實這件事情是不合理的……我們必須要有一個不同的看成績的方法，去評量他。

學校雖難以干涉教師在課堂中學習評量的自主性，但就各系的修業規定而言，周老師認為應該思考更具彈性的學分認定方法，例如研議將特才生個人專長訓練的時間轉換成正式學分，或在修畢課程取得學分上提供更大的時間、空間或方式上的彈性。周老師打了一個比喻：就像有些人雖沒有博士學位，但他們「做的事情絕對有博士的分量，所以我們給他一個名譽博士學位」。因悅也希望將特才生專長訓練時間折抵通識（或體育課），就像校隊訓練可以抵免體育課，減輕他們的課業壓力。然而，周老師也表示：

常聽到（有些系）會抱怨說某某（特才）生成績不理想……會拖住一點

班上的成績……或有畢業年限的狀況。

以此質疑多元入學的意義與合理性。這顯示各系教師一般仍堅持以學科本位要求特才生的學業表現，人才本位的培育概念仍不普遍。

辯證與統合：以培育思維取向為辯證核心；以學制展現多元精神營造統合。人才與學科在概念上是相互含滲的辯證關係，即人才的概念包括學科學習，而學科學習成果也是人才認定的一種方式。但涉及制度規劃與實務操作時，以人才或學科為本的思維卻成為對立的辯證關係。在系層級要統合此矛盾，有待各系教師概念的轉化，但目前看來，轉化的動力並不強。須從校的層級透過學制的改革，在制度上提供不同修業規範或彈性認定的法源基礎，確立多元學習在制度中的合法性，才有助於加速系層級對此矛盾的統合。

（三）不分系一定位：系vs.管道（矛盾c）

不分系裡的特才生終於大二分流至各系，這讓不分系的定位在「系」與「管道」之間產生矛盾。多位受訪者皆提到，不分系最寶貴的資源就是多樣而各自精采的人。之琬指出，因為大家的目標都不同，便常能聽到很不一樣的想法。之奇以顏色來形容，覺得不分系比較有顏色，「冷色系暖色系中性的都有」。因悅提到，「他們自己會發想很多東西，然後會去實行……也比較活潑」。因此，之沂表示，「我覺得不分系是一個非常好的設計」。元爾也說，「所以校園內現在很多人也希望，能夠大一進來的時候，就先進不分系」。

然而，因為不分系沒有共同必修課，同學之間沒有固定能聚在一起的時間，終將分流，也難以建立同儕之間的橫向連結，以及跨年級家族的縱向連結。雖然後來學生成立了學生會，希望透過辦一些活動（例如迎新、吃湯圓等）創造共同話題，提升凝聚力，但這些活動都不會全員到齊，因為已確定就讀科系的同學都會被鼓勵去參加各系的活動，以盡早融入各系。雖然安安指出：

我們會希望學生還是可以不要把它當做一個轉運站，因為……雖然大家只相處一年，可是往後的這些人際交流人脈關係都還是很重要的。

但現實是，如周老師所言：「順利地將學生送到各系去，是不分系學生輔導者的

任務」。對學生而言，元司提道：

它（不分系）可能就是一個管道……不像是一般的系……它其實也就只是一年……在這一年的裡面，就是不會像其他科系一樣是有很多人協助的。

本質上，系與管道雖有協助學生得到最佳發展的共同任務，但二者之間實則存在著團體與個人輔導之間的衝突。系以班為單位，提供學生共同社會經驗，讓學生從中得到歸屬感與社會性支持。管道則以協助學生順利（且盡快）分流為目標。前者需要班上所有學生的參與，後者則努力協助個人離開這個班。對於大一新生而言，社會支持（Mattanah, Brooks, Brand, Quimby, & Ayers, 2012）與專業歸屬（Ayre, Mills, & Gill, 2013; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018）都很重要，若此矛盾未能妥善處理，便可能發生之奇所說，有些人「他不屬於某某系的一份子，可是在不分系也不算是系裡面（的成員），就會產生雙重的邊緣感」。

辯證與統合：以不分系的定位為辯證核心；以整體網絡支援統合。系與管道是不分系的兩個平行卻又相互照會的面向，其統合須在整體網絡中尋求支援。如組織學生會提供尚無分流定向者所需的社會性支持，與協助已定向者能盡快接軌與融入歸屬系之社會網絡。從學校與各系之整體結構觀之，這個矛盾是不分系的二元身分。其所引發的問題雖可在整體網絡中得到技術性解決，但要兼得不分系的同儕情誼與歸屬系的社會融入，仍非易事。

（四）特才生

學生在學校裡最主要的任務是學習，它自然成為關於特才生之辯證的核心。特才生除了學科學習之外，還要兼顧專長的訓練，再加上入學時較同儕弱的學業基礎，都讓他們備感壓力。有些人因此放棄，而選擇堅持的人則需要找到與壓力共處的方法。

1. 主攻學科vs.主攻專長（矛盾d）

特才生一般在上大學之前，會投注較他人更多的時間與精力在專長訓練上，但上大學之後，專長之於未來的意義則因人而異。以下就「高中／大學」以及

「以學科為主／以專長為主」所構成的二維向度，說明特才生在學習傾向上的改變（表2）：

表2

高中與大學以學科或專長為主的變化

從	轉變為	進T大以後	
		以學科為主	以專長為主
高中	以學科為主	1. 學科為主，專長為興趣	3. 以學科學習強化專長發展
	以專長為主	2. 放下專長，轉攻學科專業	4. 精進專長，以學科學習為輔

(1) 學科為主，專長為興趣：這類特才生過去雖曾在某些專長上有優異表現，但始終就以就讀一般科系為目標，專長始終就是興趣，卻因此興趣的優良表現讓他們得以進入T大。因悅表示：「我媽媽總是跟我說，當畫家會餓死，所以我也就一直把它當興趣，沒有很敢去往那個方向嘗試」。因愉也是「到高中的時候，就專心在學業上面，就比較少時間去碰美術的東西」。因念在高中時就選擇不去音樂班，「因為那個時候書也是讀得不錯，然後就先出來走走看不一樣的路」。因白也表示，自己在高中之前其實已經好幾年沒再接受訓練，高中雖開始再練球，但「當然我主要還是在讀書」。

(2) 放下專長，轉攻學科專業：進入學術導向的T大，讓以往專注於專長訓練而疏忽課業的人，得到一個可以重新選擇生涯方向的機會。因虹指出，在體育界，「你如果不是最頂尖的那一群人，你沒有辦法維持一定的工作薪資」。因淀考量運動生命短暫，國內體育制度與福利都未臻完善，本來就是「把打球當一個跳板，然後就轉換跑道」。易老師也指出，他的學生中有不少進T大就是為了要脫離藝術，走入學科導向的生涯路徑。

(3) 以學科學習強化專長發展：這類特才生在高中時期主攻學科，但因特殊才能或有特殊社會貢獻而進T大，並希望在T大所學能提升他們原本的才能或強化他們投身關懷事項的能力。T大雖未必有直接相對應的科系，但不分系的選課與選系彈性，讓他們藉由探索與跨域能在不同領域間統合出新優勢，並且在課餘積極向外尋求實習或專案等自我鍛鍊的機會，自我鍛鍊學用統合的能力（如之奇、之邦、之玖、元尚）。以之玖為例，他雖對設計有興趣，但並不想走純設計

的路線，希望能善用自己數理方面的長處，以及在T大所學，走出屬於自己設計的道路與特色。這類別也包括對某單一學科有特殊資賦的偏才（如之珥），進T大後自然持續該科的學術鑽研。

（4）精進專長，以學科學習為輔：這類特才生希望繼續精進專長的同時，也能以在T大所學為自己增添附加價值或擴展人生格局。元時雖在平日的訓練有變少，但利用寒暑假與出國集訓，讓實力穩定進步。他不希望生活中只有體育，還希望能加強文化深度，增加自信，並看到更寬廣的世界。

這邊，就是就會跟著同學去圖書館什麼的……我在體院，我可能就真的不會碰書……可是我就覺得我如果念這些以後，就是說話可以更大聲。
（元時）

因樂也認為「如果進入藝術大學，就不會有比較專業的（學科）理論的學習」。之實仍想成為職業運動員，但他說：

我想讀大學的原因是想在那個大學獲得（體驗）……學校裡面的校風，還有……他們主張的價值……大學仍是學習知識比較好的地方。

這四種轉變，不管是現實考量或理念驅使，或多或少都會涉及減少專長訓練時間，以應付學業壓力的現象。但進T大後，在心態與歷練上的成長，也會影響學習表現。例如因虹便提到，以前比賽時因壓力大，容易因怕失敗而急躁犯錯。現在心態放寬，不特意追求成績，成績反而比想像中好很多。因予也認為他音樂表演的方式有進步。因念則進一步說明，「經歷的事情變多，本來就是你的想法會變好，雖然技術上可能沒有進步，但表現力會增加」。

辯證與統合：以學習重心的定位為辯證核心；以平衡與成長形塑統合。學科學習與專長訓練二者之間存在著互補型的辯證關係，目標是找到二者之間的最佳平衡組合。然而，這個平衡會逐漸受到個人成長與歷練的影響與中介，發展出全新的統合形式。

2. 理想vs.現實（矛盾e）

特才生選擇T大就讀的原因，不外乎是因為T大有良好的聲譽、資源、環境、就業前景等，懷抱人生自此能向更好方向發展的理想。然而，許多人在大一期間都曾後悔、懷疑、甚至曾認真考慮過要放棄，原因包括：（1）課業壓力：之沂與因白都說一到期末或課業很重的時候就後悔。之奇也說道，他非常努力算微積分但仍被當，讓他非常沮喪，覺得念不下去。（2）適應困難：之珥覺得很孤單，「因為就是有點融不進A系，然後不分系……課也都修不一樣」。之實則是在文化與生活環境上的不同造成適應困難。（3）認知落差：因樂表示，當時簡章上並未說進來後要做些什麼，以為會有一些較為紮實的專業訓練課程可以去修，但「進來以後發現跟想像中落差蠻大的」。之奇也說道，「原來（招生時）說的……會跟你的理想有一種catch到的這種感覺，很棒」，但進來之後，發現學校並無法提供許多所需要的資源，所以曾讓他一度覺得很後悔。

這些後悔讓有些人確實就此離開。但這些受訪者則在理想與現實之間找到不同統合的理由，而得以堅持下去。就課業與生活適應困難而言，在熬過大一之後，通常漸能找到調適的方法，克服基礎較弱的問題，逐漸跟上。元時最終因為朋友，以及在課程中學到思維邏輯能力，讓他覺得放棄很可惜。因樂則表示，「經過一些實作的經驗之後，才慢慢轉折說我應該要發揮這些身分上的特色去學習」。她在自己實際走出校園去實做時，才意識到說其實美術組的學習、不分系的制度、或T大裡專業知識的學習，對她未來想要做的事情是有幫助的，只是還沒有找到施力點。之奇不再著眼於學校能為他做什麼，而是他能利用不分系做什麼，掌握規劃自己未來的主權，重新找到結合所學與理想的方向，才發現這個管道對他的意義與價值。

我覺得你可以把它稱作一個機會……去選擇你不一樣的人生道路……它很中性，沒有好或不好……就是看你要不要這個機會。（之奇）

辯證與統合：以學習心態的建設為辯證核心；以變化格局與視角詮釋統合。理想與現實皆是真相的二個平行但相互照會的觀點。除了從個人經驗與心態成長而產生觀點的改變中尋求統合之外，在不同人生格局與視角下思考理想與現實的

意義，往往可尋得對於矛盾新的詮釋與統合的方式。

二、主體間矛盾

執行方案的過程中，二主體間的矛盾主要並非來自二者間的對抗，更多是方案在二者關係中所投射出相對的執行理念或發展徑路間的辯證。以下為四個主體間所產生的六種辯證與統合。

（一）學校vs.特才生：多元展現vs.套入模版（矛盾f）

現代教育以協助個體生長、自我實現與社會化為最主要的本質（郭為藩、高強華，1987），而學校是實現教育本質最主要的場域。多元招生便希望藉由學生多元的相互刺激，開拓彼此的人生視野與營造更豐富的社會學習。但問題是，當特才生進入校園之後，他們是否能充分實現自我，進而影響與深化校園的多元性，或受制於既有的制度結構與價值框架，而成為另一個樣板化的學生？

在學校方面，相同標準與規範下的學業學習是樣板化的最大壓力。而在學生方面，特才生與眾不同的成長經驗讓他們發展出一些獨特的人格特質。元時提到，有專長的人看事情跟一般只有在念書的人常會很不一樣。例如他們比較會做時間管理，而且不會把讀書看成生命中唯一或最重要的事。因念也說道，「……而且我們的生活比他們（一般生）精彩很多」。其他較為明顯的特質，包括耐心、抗壓力、不輕易放棄、想做的事就一定做到等（因念、因淀、元時）。於是，周老師便指出，從他們身上，一般人可以看到特才生因為專注而得到突破，以及努力與成就之間的關聯性。

他們都展現了他們過去的努力所帶來的成就……這些人被同化倒是不太容易，因為他們一直以來就是比較專精在他們的那個部分。（周老師）

因此，周老師覺得其實他們多多少少都有去影響別人，例如若進到社團，便能帶著社團中的其他成員一起精進。元尚也一直努力藉由辦營隊或開課訓練同好，從中尋找可以一起參加比賽的戰友，希望把T大變得全國最強。另外，之奇則常將他自己在校外豐富辦活動的經驗，提供其他同學作為參考。

然而，也有人進T大以後以學科學習為主，放棄專長的訓練，以成為一般的

T大學生為目標，甚至不分系的身分都不大願意再提（如元司、元吾），這點與蘇鈺茵（2014）的發現一致。他們即使不被同化，他們的特殊性也將日益隱沒於校園中。

辯證與統合：以個人特質的發展為辯證核心；以多元範式啟發多樣統合的可能。就學校文化而言，多元與樣板二者並非對立，而是相互含滲的概念。因目前的樣板雖不夠多元，但並非完全單一，而理想的多元便是海納多種樣板。校園多元化的目標是讓樣板更多元，同時讓多元成為新的樣板。一如Suhlmann等人（2018）指出，大學應該更為多元化，才能讓懷有不同自我構築（self-construals）與價值觀的學生找到能與之共鳴的方式。如此，便能釋放個人特質與影響力，讓樣板變成多元而不斷進化的範式，對於學生的成長與發展產生啟發性作用。

（二）不分系vs.特才生：多元即具意義vs.多元更需培育（矛盾g）

特才生的專長差異性高，T大的資源有限，難以為每一位特才生皆提供合適的專長培訓。不分系雖依學生的專長分組，但是否該為各組提供與專長相關之培訓課程，則在「多元即具意義」與「多元更需培育」的辯證中不斷調整。一開始，不分系採無為而治，並未為各組規劃任何課程，認為提供因發展專長而忽略學業的學生進頂大的機會，以及校園中出現一群具有不同成長歷程的學生，本身便極具意義（劉老師）。對於一心想要轉換跑道專心攻讀學術專業的人而言，強迫修習培訓課程是沒有必要的額外負擔（周老師）。安安轉述一些特才生的想法時說道：

為什麼我進來還要被學校要求要上加強我專業的課程，我進來又沒有（專業的）系，我幹嘛要上加強專業的課程？（安安）

也有些人則在入學之前，就已經知道學校並無與他們的專長相關的資源或培育條件，雖想持續精進專長，卻不抱任何期待（如因虹）。之邦在入學前便已認清，就他想發展的領域而言，

T大沒有那個環境……而這方面好的老師在臺灣本來已經不多了，要訓

練的話自己要去。找。（之邦）

之玖也不期待學校能提供什麼資源，因在網路上都能找到想學的。

我現在的水準，就是我想要學的東西，我都學得到了，所以我也不會想說要跟學校來要什麼資源。（之玖）

因愉也覺得因為T大「老師的資源一定不會像藝術大學這麼好」，所以一如因喜所說，要學習還是要「自己找機會，找方法去接觸」。

持培育觀點者則認為，學校將學生招進來便負有培育的責任。特別是以特定系／組之名招生，理應具有提供相應專業能力培訓之意涵（一如物理系就是要教物理）。因此，當入學後發現什麼相關課程或訓練都沒有時，便令人感到錯愕，並懷疑成立這一組，以及招他們進來的意義為何，甚至「覺得學校不重視我們」（因喜）。因愉也說道：「那時候還蠻徬徨的，就是想說報進來幹什麼」。也因此，不知該如何認同不分系／組。之琉便始終不清楚自己「是以什麼樣的身分在這裡」。不僅學生有此反應，易老師也說道，「有些教師也認為我們system其實是沒有準備好就做這件事情」。

從一開始的無為而治，經過不分系系主任與各組教師的努力，從現成課程裡拼湊出課程群組，到後來各組皆漸漸發展出相應的培訓課程，多元入學方案努力擺脫只招不教的形象。然而，目前仍只限於各組共同專長的培訓（如音樂、美術），對於具有獨特專長者之培訓所能提供的支援仍非常有限。學校未來是否會擴大這部分的協助，則尚未可知。

辯證與統合：以專長培訓的意義為辯證核心；以循環折衝達成階段性統合。「多元即具意義」與「多元更需培育」是二個平行而相互照會的觀點。因多元的意義、對象與期待的水準會因校園文化的演化與成熟而改變，每當思考學校該投注多少資源在輔導或培訓特才生時，便始終會回到此辯證循環裡，重新檢討二者在新發展階段裡的意義與平衡（圖2）。

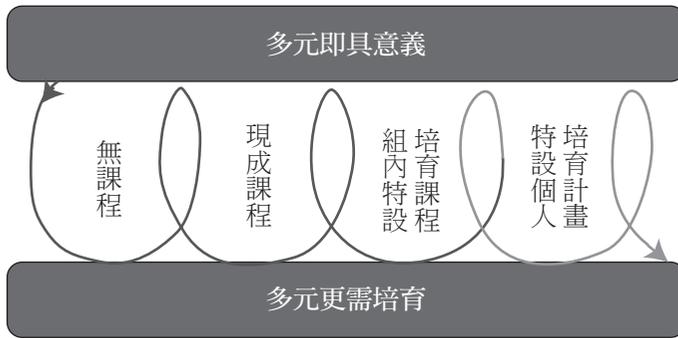


圖2 多元即具意義與多元更需培育循環圖

(三) 各系vs.特才生：學術標準vs.學習條件（矛盾h）

目前特才生與各系最大的矛盾在於各系的修課與學術規範。特才生入學之後，在學業與專長兩頭燒以及本來基礎就較弱的情況之下，常有課業難以跟上的情況。許多特才生入學之後，皆因沉重的課業壓力不得不自廢武功，而希望能持續練功的人則備感辛苦，因白與因淀皆表示大一時課業壓力很重，感覺跟不上，懷疑自己的讀書方法是不是錯了。因白常自我鼓勵，「我被當都是D，我下學期就是再努力一點看看，可能也會就是C-，C這樣會過」。特別是在修習一些需要基礎的課程時，不分系學生常備感吃力。面對不分系學生學習的困難，學校有提供課業輔導，但成效有限。因喜在修微積分時感覺跟不上，但他並沒有去上課輔。「我覺得我不知道我的問題在哪……我不知道怎麼問」。被當掉之後去暑修，還是得靠自己修過暑修。

課業壓力之外，他們的特殊情況無法得到同理，也常令他們感到挫折。例如，因虹說他們常需要請公假去比賽，但教授卻常將公假以一般缺席計算，給他很難看的分數。他因此挫折地表示，讀書與訓練比賽基本上不大能兼顧。「我自己嘗試兼顧，後來兩面都弄不好」。元時也表示，因為教授與同學常只看到他學業成績不佳與一直請假的一面，「然後就會覺得，在T大裡面就比較不敢講話」。誠然，上課跟不上或考試成績不佳不是特才生獨有的問題，但當特才生普遍皆有這種問題時，便凸顯出發展多元才能與單一學術評量標準之間的矛盾。

辯證與統合：以學業規範之合理性為辯證核心；以彈性教學與評量統合標準

認定落差。一般而言，學術標準是對學生學術表現之合理的期待，通常會將學生條件納入考量，故學生條件與學術標準之間存在相互含滲的辯證關係。一旦學生條件改變，自當重新檢視標準的合理性。將學生差異化的學習條件與需求納入教學與評量的規劃中（Moon, 2005），提供彈性學制、彈性教學與評量方式，或有效的課業輔導等，皆可為統合矛盾的方法。

（四）學校vs.不分系：先招後輔vs.先輔後招（矛盾i）

「先招後輔」強調只要有特殊人才加入，學校自然就多元。於是，招生單位盡力去招收最優秀的人才。至於學生後續的發展，便完全交由輔導單位來負責。就好像劉老師所說的，「婦產科把孩子生出來之後，後面就給小兒科負責，出去就大人」。結果是，招生單位常會招進一些輔導單位覺得無從協助，或覺得學校尚未準備好要培育他們的學生。安安舉了幾位特才生在學業與專長上掙扎的例子之後說道：「那這樣的同學進來，我們能怎麼幫助他呢？或是我們要給他什麼呢？其實我們也不知道」。

相對的，「先輔後招」則認為學校應先準備好相應的條件再招生，才能給予學生較好的學習環境。周老師提到，因為學校都不可能山海全包，

所以說我們有些領域的人，我們把他弄進來之後，實際上我們不見得能夠去帶他……（所以）我們應該要招一些我們能夠教導的學生。（周老師）

先招後輔的突破性較大，但學生進來之後，勢必會與現行環境制度產生較巨大的衝撞。好處是，能快速暴露出許多待解決的問題，且有盡速處理的壓力。但缺點是，學生在此過程中扮演新制度的拓荒者，往往需要爭取變革，為後人鋪路，而且未必能（立即）享受到變革的果實，學生所受到的影響可能難以評估。而先輔後招則對招進來的學生衝擊較小，但對於學校多元化發展會有較多顧忌與保留。

辯證與統合：以招輔協作理念為辯證核心；以滾動修正解決統合問題。先招後輔與先輔後招代表了二個招輔模式的平行思維。不管採用哪一模式，要事先預測學生的各種需求均非易事，往往必須在發現問題之後再來解決。藉由招生與輔

導單位之間的折衝與協作，引發學校相關機制的調整，進而提高招生與輔導的能量，在滾動修正中找到最佳平衡。

（五）各系vs.不分系：制度規範vs.個人需求（矛盾j）

不分系裡特有的延後分流與修課／選系自由，讓特才生比一般生有更大的學習彈性，但當此彈性一體適用於所有特才生，並放在全校各系的課程結構裡運作時，各系課程規定、不分系輔導以及學生個別需求之間便產生矛盾。首先，並非所有特才生都需要延後分流。對於始終清楚自己科系選擇者而言，這種選系彈性變成多餘，且會造成一些融入的困難，例如非本科系的心理障礙、無法跟同系同學住同一區宿舍、無法參加大一入學前的暑假裡各系辦的營隊、無法即時收到系上辨活動的資訊、或無法自動得到系上家族的分配（因白、因念、元司、之珥）等。對此，周老師也提到，因為作業上「必須把他的學籍在這（不分系）掛一年，他一進來宿舍就已經分配定了，所以他沒有辦法去跟那個系的同學住」。所以只能盡量鼓勵這些學生及早融入，降低多餘彈性所造成的影響。而各系一般在大一都有不少必修、擋修課，若不先修，便難以順利畢業，造成課程探索的彈性看得到卻吃不到。因念便說道，「其實我覺得真的有辦法這樣探索的人不多」。除了應修的課已填滿時間之外，之珥沒有探索的原因是「怕（本科系的課）會讀不起來」。此外，對於真正有心探索與跨域者而言，一年的時間實在太短。包括因念與因白在內的一些人便建議，可以有延到大三再分流的選擇。換言之，特才生各有不同需求，在面臨接軌制度時也將面對不同的矛盾。選擇放棄探索與盡早分流者雖經驗較小的接軌成本，但不分系的制度卻反而成為限制；而需要探索與延後分流者雖受惠於不分系的彈性，卻也面臨較大的接軌成本。

辯證與統合：以接軌分流設計效益為辯證核心；以制度彈性化落實實質統合。制度常是為了解決需求而設計，故制度與需求之間存在著相互含滲的辯證關係。而其中所反映的其實是選課彈性制度之名與實之間的矛盾，即雖在名義上有選課彈性，但實務上未必真能彈性選課。又雖在實務上盡量滿足個別需求，但在名義上制度仍需維持某種規範性。名與實的矛盾雖可以彈性處理的方式緩解，但只有名實相符的統合（如以更具彈性的制度容納學生的需求），才能真正統合矛盾。

(六) 學校vs.各系：招生唯才vs.學術至上 (矛盾k)

T大多元招生方案原是由各系提供名額，由教務處統籌辦理。但自2017年起，各系也能保留名額進行自己的特殊選才。於是，各系提供給教務處以及自己保留的特殊選才名額之間便產生競爭關係。各系最關心也最能著力的自然是學業成績。周老師便指出，「因他們(特才生)在大二要分流到各系時，各系不能拒絕。我成績爛到爆，我要進你們系就得接受，那事實上各系說不定很不開心」。所以，與其將特殊選才的名額交給學校去招收學業基礎較弱但有術科才能或特殊表現者，有些系會想，「我把名額拿回來，我選物理化學很厲害的，這個將來對學系上的專業就有幫助。我不要把名額丟給你，你找了一個會跑步的人……那不是把麻煩丟給我？」

但劉老師強調，「我一開始就define(多元入學)，我不認為只有專才進來這件事是好的……社會不能只有會念書的人才。這個有點像說你做各行各業，你是頂尖的，那就是一個人才，就應該給他機會」。然而，因名額來自於各系，學校與各系在招生理念上的矛盾便直接影響到學校多元入學方案的發展與方向。

辯證與統合：以招生理念為辯證核心；以建置多元學習制度達成統合的轉化。就系而言，每年對於提撥多少名額給校作為人才導向型的多元選才，以及多少留給系上作為學術導向型的多元選才的問題，屬於互補型辯證。但就學校推動人才導向型多元選才的目標而言，學術導向型多元選才便成為與它對立的矛盾。若要統合，唯有在學校整體層面，藉學制變革建入多元彈性學習思維(如推動實驗教育方案³)，讓多元招生與多元學習之間產生一致性的邏輯，並將部分學位授予的主體由各系移轉到院或校，以統合校系之間對於招生的矛盾。

上述各主體、辯證對偶、辯證型態與統合方式皆整理於表3。

表3

多元入學方案之主體、辯證對偶、辯證型態與統合

主體	核心議題	辯證對偶	辯證型態	統合
學校	願景	a. 全面多元vs.有限多元	對立	校園文化再造

(續下頁)

³ 讓某些學生得以在教授指導下自由選擇修習課程，再依課程組合偏重的領域授予學位。

主體	核心議題	辯證對偶	辯證型態	統合
各系	培育	b. 人才本位vs.學科本位	含滲、對立	學制展現多元精神
不分系	定位	c. 管道vs.系	平行照會	整體網絡支援
特才生	學習重心	d. 主攻學科vs.主攻專長	互補	平衡與成長
	學習心態	e. 理想vs.現實	平行照會	變化格局與視角
學校vs.特才生	個人特質	f. 多元展現vs.套入樣版	含滲	多元範式
不分系vs.特才生	專長培訓	g. 多元即具意義vs.多元 更需培育	平行照會	循環折衝
各系vs.特才生	學業規範	h. 學術標準vs.學習條件	含滲	彈性教學與評量
學校vs.不分系	招輔協作	i. 先招後輔vs.先輔後招	平行照會	滾動修正
各系vs.不分系	接軌分流	j. 制度規範vs.個人需求	含滲	制度彈性化
學校vs.各系	招生理念	k. 招生唯才vs.學術至上	互補、對立	建置多元學習制度

三、主體與系統間矛盾

當與主體產生矛盾的彼方包括二個以上的主體群時，彼方主體間形成系統性關聯，矛盾的意義與影響便需在系統中理解。以三個主體所形成的系統為例，相對於特才生的學習，學校、各系與不分系形成「制度環境系統」；相對於學校的願景，各系、不分系與特才生形成「教／學實務系統」；相對於各系的專業培訓，學校、不分系與特才生形成「人才供給系統」；相對於不分系提供特才生彈性與輔導，學校、各系與特才生形成「專業規範與發展系統」。就學生學習情況而言，則以特才生與制度環境系統間的矛盾最值得關注。在多元入學方案實際運轉前，四主體皆秉持單一思維，即學校推動多元入學方案，各系負責提供名額與專業培訓，不分系負責輔導特才生，而特才生則準備展開另一階段的學習。但當各主體開始互動，矛盾不僅浮現於關聯上，更回頭衝擊各主體，引發主體內的矛盾與質變，觸發另一循環的演化。

特才生入學之前，在校方的理念主導與居中斡旋之下，制度環境系統帶著先招後輔的矛盾（矛盾i）推動多元入學方案。在特才生入學後，他們在校園中能否充分展現其多元特質（矛盾f）、個人學習條件是否能適應各系的學術標準（矛盾h），以及他們的多元才能是否得到適切的培育（矛盾g）等與制度環境系統間的矛盾，皆進一步衝擊諸如學校應該多元化發展的程度（矛盾a）、各系應

堅持學科本位或改以人才本位思維培育學生（矛盾b），以及不分系落實系之本質的程度（矛盾c）等主體內矛盾的思考。當主體內矛盾被觸發並尋求統合時，又會再引發各主體間的矛盾，即重新尋求招生與輔導之間的平衡（矛盾i）、重新檢討分流與接軌方式的適切性（矛盾j），以及檢討如何才能招到真正多元的學生（矛盾k）。這些制度環境因解決矛盾所產生的改變，除了影響特才生理想與現實之間的矛盾感（矛盾d），以及學業與專長間的平衡（矛盾e）之外，也將各主體的本質及其關聯拉到另一個層次，成為下一循環之矛盾與辯證的起點。此外，就系統之整體層面而言，特才生所面臨的矛盾，從選課制度與培育環境尚未準備好接納他們的缺失性矛盾，到如何平衡課業學習與專長發展之實務性矛盾，再演化到特才生如何才能適才適性充分發展的理念性矛盾。驅動這些統合矛盾之實際作為的思維，也從改良制度環境的技術性思維，到提供課業輔導或補助資源的支援性思維，再到規劃實驗教育方案等的制度性思維。換言之，這些矛盾與作為間的相生循環，在改變系統及其構成主體之本質的同時，也改變了解決矛盾的思維（圖3）。

陸、討論

上述矛盾統合模式裡，除了特才生個人的矛盾之外，有些已藉實際方案或機制的運作逐步落實統合（如矛盾b、c、g、k）；有些在動態修正中探索最佳統合狀態（如矛盾h、I、j）；有些統合前景則有待其他統合的成果在時間中慢慢累積匯聚而成（如矛盾a、f）。不同矛盾固有各自統合的難度與時程，統合的形成則皆需一些共識與動力的交互作用。首先，各主體皆有追求自我最佳發展的需求，這些需求往往在主體間互動中產生矛盾。統合矛盾的重點是在同時含納矛盾之相對觀點的原則上提出解決方案（Bledow & Frese, 2009），前提是，雙方必須對於彼此觀點有共享的理解或對此理解皆有覺察，即對於矛盾的本質產生互為主體性（intersubjectivity）（Gillespie & Cornish, 2009），有此基礎便能開始尋求統合。以學校為「我者（we）」之共同身分認同，能強化統合矛盾的相依共榮視角。但除此之外，若各主體也認同其所屬整體（學校）所追求的願景與價值觀，則辯證將更有方向感，而統合也能得到推動力。

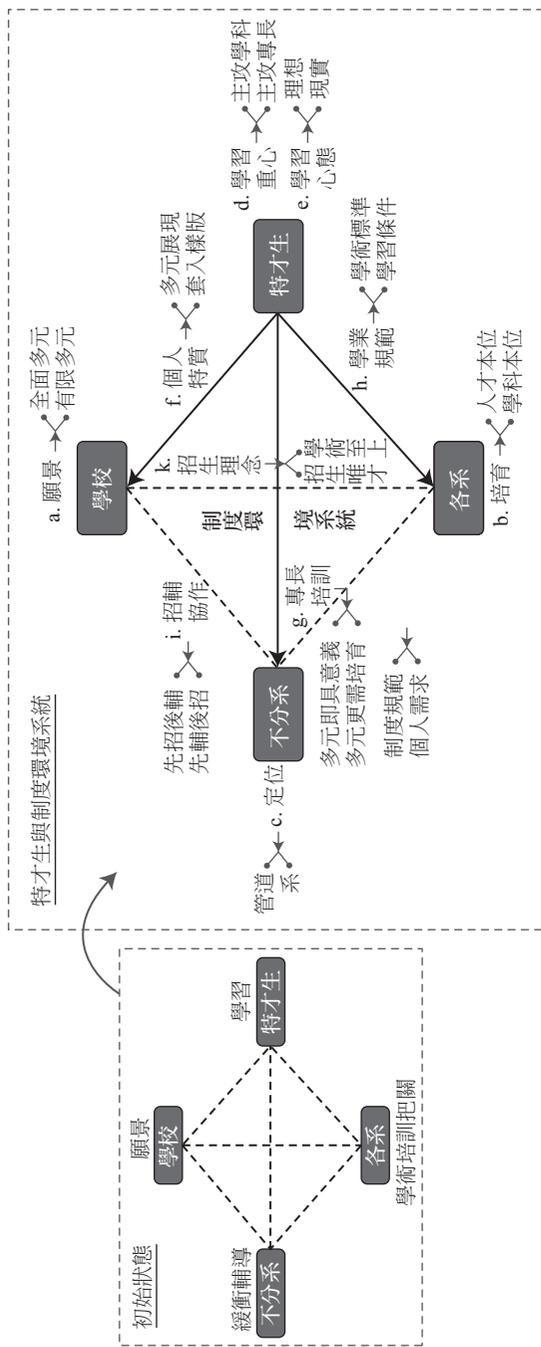


圖3 辯證系統之演化以及特才生與制度環境之系統性矛盾

因此，在推動多元入學方案時，建立共識與共構願景是首要之務，然而，這也正是矛盾的起源與困難之處。例如，校園多元化若真的是邁向卓越大學之必需，那麼應該要多元化到什麼程度？如何定義多元人才？這些特才生入學後的理想樣貌是什麼？學術堅持與多元發展該如何平衡？這些問題不會有標準答案，而方案也不可能等到所有問題皆無異議後才能推動。然而，只要在推動多元入學方案的三大理念與四適目標有共識，推動矛盾之統合便有了基礎與力道。至於要建立統合方式與內容的共識，則需要在辯證對偶所揭示的相對前景之間，透過折衝對話尋求某種動態平衡。此平衡不僅需要在相對觀點之間依時境變遷或新觀點加入而重新調整，也需在整體系統性脈絡下思考其意義。例如特才生在展現個人特質與沒入T大學生樣板之間所取得的平衡，必與學校的制度規範、學術標準、甚至招輔協作等矛盾的統合狀況息息相關。

除了這種由上而下、以願景賦予統合之意義性與需求感之外，由下而上，藉由反映需求產生矛盾，進而啟動辯證，並形成解決矛盾之期待與壓力的師師、師生、生生間對話，更是推動統合最直接的力量。關鍵是積極鼓勵各種對話，讓執行方案過程中的各種議題皆能充分浮現，一如本研究中，周老師、劉老師、易老師與安安與特才生都有良好的互動關係，且透過各種不同聚會深入了解每位特才生的狀況。而不分系成立系學會後，也更能有效匯集與反應學生的意見，與校方進行更深入的對話。

由此觀之，多元入學不只是一種招生政策的鬆綁（王家通，2005），多元化也不是在蠟筆盒中添加幾款新顏色的靜態意涵，而是一種校園生態的再造。在生態中每個成員力圖自身之最佳發展，並在解決彼此矛盾過程中不斷重構生態。T大從「多元即具意義」的彩色蠟筆觀向「多元更需培育」的生態觀發展的過程中，所牽動對於學校願景、人才認定、學術標準、招輔協作、制度規範、招生理念、學生發展等議題的再思，皆在執行方案之後才逐一浮現，意味著多元化不是可射下的標靶，做完即了結，多元入學方案也不應止於招生方式的改變。一旦開啟方案，除了規劃相應配套措施之外，更需以多元培育思維重新檢視現行制度規範的適用性與必然性，以及迎接一系列體質與思維的變革。

柒、結語

教育是種承諾而不是交易。當學校以優勢聲譽與資源吸引一群有特殊學習與才能特質的學生進入校園後，究竟是會促進校園多元共榮，還是以名校迷思與文憑主義埋沒多元人才，端視學校對於人才的思考是否止於招生。本研究探討最能彰顯多元入學方案中，「多元升學標準」與「適能適性升學」之理念的特才生，與T大的制度及環境之間磨合過程中所經歷的矛盾，發現諸般矛盾皆源自於追求學術卓越之單一價值與培育多元化人才之多元價值之間的衝突。在堅持學術標準的環境中，高中階段學業基礎的落差雖可以被彌補，但往往需付出加倍努力與限縮或停止專長發展的代價。這代表入學時多元並不表示入學後還能持續多元，且學業壓力愈大對於人才的多元化發展的排擠效果愈強。若希望校園能有更多元的風貌，則應讓多元人才皆能在學校中自信而適性地成長，讓他們有機會以不同的學習路徑發展出不同的專業構成。

首先，便是在制度與規範的設計中，將多元學生不同的學習需求納入考量。這在制度上需要更有彈性的學制允許他們能跳脫壁壘分明且紀律嚴謹之領域範式的框架，以及在課業修習上允許更多元的修課行為或評量方式。此外，學校的專業與資源有限，固然不可能為所有才能皆提供專業的培訓課程，但在多元價值的校園中，這些才能起碼需能得到與學術表現相當的鼓勵與支持，讓人才及其才能不只是在招生時被肯定，在入學後也能得到應有的重視。

綜上，不管學校將大門向什麼樣的學生打開，都需以最適當的方法，讓每位學生都得到適性的發展。而要學生適性與適所，學校首先需要將多元入學方案裡多元、公平及選擇的理念，具體落實於招生之後學校教育實務之中。多元入學方案雖已在獨尊學術的教育制度中，拉開人才流動的大門，但若真要達到其所宣稱的四適目標，則多元培育才是門後將各種不同人才都培育成優秀人物的通道。目前以少數名額櫥窗展示多元的方式，和多元人才卓越發展的理念仍有段距離。如何讓多元人才在學校教育中獲得成為多元人物最重要的養分，將是多元入學方案最艱鉅的挑戰。

本研究所提出的系統架構、矛盾與辯證型態斷非對於多元入學方案相關概念之完整或唯一的詮釋。各校面臨的問題皆不相同，矛盾的性質也會因時因境而變。本研究訪談的學生都是在歷經各種挫折與壓力之後仍堅持在T大繼續奮鬥者，並未包括中途放棄而轉學或退學的人。這雖可能造成資料不夠整全的研究限制，但就從校園結構中以辯證觀思考校園多元化所涉及的系統性矛盾及其可能統合方式而言，其影響應屬有限。最後，因多元入學方案施行時間尚短，特才生畢業後的出路與發展值得持續的研究關注，而特才生是否／如何促進校園多元化，也有待未來研究進一步的探討。

致謝：在此感謝科技部研究經費補助，以及審查委員悉心審閱與提供精闢的修改意見。

DOI: 10.3966/102887082019066502003

參考文獻

- 108學年大學辦理特殊選才招生（2018）。搜尋結果。取自http://lux2.unisurf.tw/_rd_sample/ally/case/108admissions/
- [Early Admission without General Scholastic Ability Test (GSAT), Academic Year 108. (2018). *Search results*. Retrieved from http://lux2.unisurf.tw/_rd_sample/ally/case/108admissions/]
- 108學年度大學多元入學升學網（2019a）。特殊選才。取自<http://nsdua.moe.edu.tw/index.php/srecruit-1>
- [College Multiple Admission Program, Academic Year 108. (2019a). *Early admission without General Scholastic Ability Test (GSAT)*. Retrieved from <http://nsdua.moe.edu.tw/index.php/srecruit-1>]
- 108學年度大學多元入學升學網（2019b）。理念與精神。取自<http://nsdua.moe.edu.tw/index.php/about>
- [College Multiple Admission Program, Academic Year 108. (2019b). *Principles and visions*. Retrieved from <http://nsdua.moe.edu.tw/index.php/about>]
- 丁慕玉（2006）。科技大學多元入學之學生對於不同校院系學業成就的探討——以虎尾科技大學為例。《國立虎尾科技大學學報》，25（4），71-82。
- [Ting, M.-Y. (2006). A study on the academic achievement of students admitted through multiple

- admission system: Taking the National Formosa University as an example. *Journal of National Formosa University*, 25(4), 71-82.]
- 大學招生委員會聯合會 (2017)。多元入學方案 (111學年度起適用)。取自<http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html>
- [Joint Board of College Recruitment Commission. (2017). *Multiple admission program (effective on academic year 111)*. Retrieved from <http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html>]
- 王秀槐、黃金俊 (2010)。擇其所愛、愛其所擇：從自我決定理論看大學多元入學制度中學生的科系選擇與學習成果。《教育科學研究期刊》，55 (2)，1-27。
- [Wang, H.-H., & Huang, C.-C. (2010). The application of self-determination theory on students' career choice and learning outcomes under the multiple college admission system. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(2), 1-27.]
- 王彥薺 (2015)。以康德「二律背反」辯證孟荀「人性善惡」。《輔大中研所學刊》，33，121-136。
- [Wang, Y.-C. (2015). A view on Mencius and Xunzi's theories on human nature from Kant's antinomies. *Journal of The Graduate Institute Chinese Literature Department of Fu Jen Catholic University*, 33, 121-136.]
- 王家通 (2005)。多元化教育改革趨勢與問題。《教育研究與發展期刊》，9，1-17。
- [Wang, C.-T. (2005). Trends and issues in pluralistic educational reform. *Journal of Educational Research and Development*, 9, 1-17.]
- 王德貞 (2008)。試析黑格爾辯證法建立的基礎。《社會科學論壇 (學術研究卷)》，7，49-51。
- [Wang, T.-J. (2008). Analyzing the foundation of Hegel's dialectics. *Social Science Forum*, 7, 49-51.]
- 田弘華、田芳華 (2008)。大學多元入學制度下不同入學管道之大一新生特性比較。《人文及社會科學集刊》，20 (4)，481-511。
- [Tien, H.-H., & Tien, F.-F. (2008). Student characteristics and their choices of college entrance channels. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 20, 481-511.]
- 田芳華、傅祖壇 (2009)。大學多元入學制度學生家庭社經背景與學業成就之比較。《教育科學研究期刊》，54 (1)，209-233。
- [Tien, F.-F., & Fu, T.-T. (2009). Multi-channel college entrance system: Relationship between family background, academic achievement and entrance channels. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(1), 209-233.]

- 李浩仲、李文傑、連賢明（2016）。多「錢」人學？從政大學生組成看多元入學。《經濟論文》，44（2），207-250。
- [Li, H.-C., Lee, W.-C., & Lien, H.-M. (2016). Investigating the equality of two-track college recruitment: Evidence from administrative data of national Chengchi University. *Academia Economic Papers*, 44(2), 207-250.]
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。《教育政策論壇》，7（2），59-84。
- [Chin, J. M. (2004). Better or worse: Examining the feasibility of the college multiple entrance program. *Educational Policy Forum*, 7(2), 59-84.]
- 張則幸、金福順（1994）。《科學思維的辯證模式》。臺北市：淑馨。
- [Chang, T.-S., & King, F.-S. (2005). *Dialectical models in science thinking*. Taipei, Taiwan: Shu-Shin Book.]
- 張鈿富（2006）。《大學多元入學機會與壓力》。臺北市：五南。
- [Chang, D.-F. (2005). *University admissions opportunities and pressures*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 曹亮吉（1994）。大學多元入學方案之建立。《教育研究資訊》，2（2），1-11。
- [Tsao, L.-C. (1995). College admission system. *Bulletins of Education*, 2(2), 1-11.]
- 郭為藩、高強華（1986）。《教育學新論》。臺北市：正中書局。
- [Kuo, W.-F., & Kao, C.-H. (1986). *Education*. Taipei, Taiwan: Cheng-Chung Bookstore.]
- 陳介英（2017）。台灣教育制度中的傳統社會文化慣性探索。《庶民文化研究》，15，41-80。
- [Chen, C.-Y. (2017). Study of cultural inertia in traditional society in relation to Taiwan's education system. *Journal for Studies of Everyday Life*, 15, 41-80.]
- 陳建州、劉正（2004）。論多元入學方案之教育機會均等性。《教育研究集刊》，50（4），115-146。
- [Chen, J.-J., & Liu, J. (2004). The multi-phase high school entrance program and the equity of educational opportunity. *Bulletin of Educational Research*, 50(4), 115-146.]
- 陳儒晰（2007）。教育選拔與多元入學的批判教育社會學分析。《育達學院學報》，13，91-112。
- [Chen, R.-S. (2007). The analysis of educational selection and multi-phase entrance program based on the approach to critical sociology of education. *Yu Da Academic Journal*, 13, 91-112.]

- 黃龍欽（2010）。從教育機會均等反思高中繁星計畫入學制度之施行：以南投某所高中為例。《教育與社會研究》，**21**，117-145。
- [Huang, L.-C. (2010). A reflection of implementing multi-star project in Taiwan's college entrance system policy: From the perspective of educational equality. *Formosan Education and Society*, *21*, 117-145.]
- 楊國樑、王瑞榮、陳錦初（2014）。管道多元與學生多元制度在入學後學業成就差異之比較。《樹德科技大學學報》，**16**（2），37-56。
- [Yang, G.-L., Wang, S.-R., & Chen, J.-C. (2014). Comparison of student academic achievement between channel multiplicity and student multiplicity college entrance system. *Journal of SHU-TE University*, *16*(2), 37-56.]
- 楊植勝（2013）。辯證法與現象學——黑格爾《精神現象學》的方法論問題。《國立臺灣大學哲學論評》，**45**，61-106。
- [Yang, C.-S. (2013). Dialectic and phenomenology: Reflections on the methodology of Hegel's phenomenology of spirit. *National Taiwan University Philosophical Review*, *45*, 61-106.]
- 溫明麗（1994）。知識論之批判：是需要辯證性認知的時候。《教育研究集刊》，**35**，101-126。
- [Wen, M.-L. (1994). The critique of epistemology: It is the time for dialectic cognition. *Bulletin of Educational Research*, *35*, 101-126.]
- 董銘惠、黃燕飛（2002）。臺北科技大學四技多元入學學生學業成就之比較研究。《臺北科技大學學報》，**35**（1），351-362。
- [Tung, M.-H., & Huang, Y.-F. (2002). A comparative study on academic performance of students admitted to National Taipei University of Technology under 4-Year diversified plan. *Journal of National Taipei University of Technology*, *35*(1), 351-362.]
- 廖敦如（2008）。文化驅動力——從「文化價值」的觀點評析大學藝文中心的生成與發展。《藝術學報》，**83**，295-317。
- [Liao, T.-J. (2008). Driving force of culture—a review on formation and development of a university art center from the perspective of cultural value. *Journal of National Taiwan College of Arts*, *83*, 295-317.]
- 銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜（2015）。由大學多元入學者的個人背景與滿意度評估多元入學的成效。《應用經濟論叢》，**98**（2），1-53。
- [Yin, C.-C., Tao, H.-L., & Hung, C.-Y. (2015). Evaluation of college multi-channel admission system in Taiwan based on individual background and satisfaction level. *Taiwan Journal of*

Applied Economics, 98(2), 1-53.]

- 潘靖瑛、賴明亮 (2005)。慈濟大學醫學系實施推薦甄選入學策略之成效。《醫學教育》，9，46-59。
- [Pan, C.-Y., & Lai, M.-L. (2005). Effectiveness of recommended admission policy in the department of medicine at Tzu Chi University. *Journal of Medical Education*, 9, 46-59.]
- 魏靈倫、侯勝茂、楊銘欽 (2005)。多元入學醫學生之學習表現。《醫學教育》，9 (3)，262-271。
- [Wei, S.-L., Hou, S.-M., & Yang, M.-C. (2005). Academic performance of National Taiwan University medical students from diversified college entrance systems. *Journal of Medical Education*, 9(3), 262-271.]
- 蘇鈺茵 (2014)。我國大學繁星計劃執行情形及其學生入學適應問題之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- [Su, Y.-Y. (2014). *A study on the "Multi-Star Project" of the university entrance system and adjustment of students entering universities through this project in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei, Taiwan.]
- Ayre, M., Mills, J., & Gill, J. (2013). "Yes, I do belong": The women who stay in engineering. *Engineering Studies*, 5(3), 216-232.
- Banakar, R. (2001). Integrating reciprocal perspectives: On Georges Gurvitch's theory of immediate jural experience. *Canadian Journal of Law and Society*, 16(1), 67-91.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Alex.
- Bledow, R., & Frese, M. (2009). A dialectic perspective on innovation: Conflicting demands, multiple pathways, and ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 305-337.
- Brown, R. H. (1979). Georges Gurvitch and the dialectic of sociological knowledge. *Qualitative Sociology*, 1(3), 3-34.
- Copleston, F. (2013). 西洋哲學史 (七)：菲希特到尼采 (林如心，譯)。臺北市：黎明文化。(原著出版於1996)
- [Copleston, F. (2013). *Western philosophy (7): From Fichte to Nietzsche* (R.-H. Lin Trans.). Taipei, Taiwan: Li Ming Cultural. (Original work published 1996)]
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2009). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19-46.
- Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L., & Ayers, J. F. (2012). A social support

intervention and academic achievement in college: Does perceived loneliness mediate the relationship? *Journal of College Counseling*, 15, 22-36.

Maybe, J. E. (2016). Hegel's dialectics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/hegel-dialectics/>

Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.

Shields, L., Newman, A., & Satz, D. (2017). Equality of educational opportunity. In E. Z. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/>

Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28.