

教育研究集刊  
2025年12月，71（4），頁81-122  
[https://doi.org/10.6910/BER.202512\\_71\(4\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.202512_71(4).0003)



# 21世紀社會正義與教育公平： 新自由主義影響下的研究趨勢變化

王俊斌

## 摘要

### 研究目的

本研究旨在深入探討當代社會正義與教育公平的研究變化，特別是面對新自由主義所帶來的全球性挑戰。具體而言，研究者分析不同視角對教育公平的詮釋，包括經濟思想的資源分配模式、政治哲學的正義論點，以及倫理學對人類福祉的關懷，更進一步關注新自由主義如何透過教育市場化、數位資本主義與AI治理技術，重塑教育結構與社會公平性。教育不再僅僅是個人社會流動的管道，同時也更被深嵌於全球化競爭與人力資本強化的運作架構，然此趨勢卻也讓教育公共性受到更嚴重的侵蝕。除此之外，本研究也以後羅爾斯多元正義研究的發展為脈絡，檢視教育政策中DEI（多元、公平與共融）與永續發展之新趨勢，據以提出具前瞻性研究議題的觀察，期為21世紀教育公平議題提供理論與實踐參考。

---

王俊斌，國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

電子郵件：[chunping@mail.ntue.edu.tw](mailto:chunping@mail.ntue.edu.tw)

投稿日期：2025年03月19日；修改日期：2025年05月27日；接受日期：2025年08月27日

## 主要理論或概念架構

本研究採取跨學科的多重視角，首先以Rawls透過「差異原則」所揭示的弱勢優先正義理論為基礎，進而結合Sen與Nussbaum提出的能力取向，凸顯教育公平不應僅限於資源均分，而更應關注個體能否將資源轉化為實質自由與能動性。此外，本研究亦探討新自由主義經濟思想，以此作為對當代教育市場化、績效責任與私有化制度的批判切入點。透過多重理論的視角，本研究提供一個跨領域的思考取徑，用以分析教育公平如何在結構性不平等中受到挑戰並被重塑，並揭示後全球化與數位資本主義之挑戰，使教育正義議題跨越國界，進一步含納全球正義、跨世代正義及生態正義等新興課題。

## 研究設計／方法／對象

本研究主要採用文獻探討的方法，並結合經濟學、政治哲學與倫理學等不同學科視角，呈現教育公平研究的演進脈絡與趨勢。研究資料涵蓋國際學術文獻、臺灣本土研究、政策文件，以及經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）、聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）等國際組織報告。研究焦點則分別涉及新自由主義治理模式對教育制度與公共性的影響、數位治理與AI技術如何加深或緩解教育不平，以及DEI政策在教育制度中的可能性與侷限性。整體而言，本研究旨在透過不同理論視角與系統性文獻分析，揭示教育公平議題的深層結構與未來挑戰。

## 研究發現或結論

研究指出，21世紀的新自由主義治理模式使教育資源配置愈加不均，進而加劇社會階層的再製與固化。教育市場化傾向進一步強化教育消費化，並使學生被視為客體，進而導致教育公共性與社會責任更被邊緣化。與此同時，數位資本主義與AI治理技術雖提升了學習效率與個人化學習的可能性，卻也帶來「數位落差」與「監控資本主義」等新型不平等，對弱勢群體構成更大挑戰。本研究同時發現，在後全球化狀況下，教育公平研究必須拓展關注面向，例如跨文化正義、性別平等、多元共融，以及生態與跨物種正義等。這些新興議題顯示教育公平已不僅是資源分配的問題，而更關乎教育本質、公共善與人類社會的未來發展。因

此，未來教育政策應在市場競爭與公共價值之間取得平衡，以確保教育持續作為實現社會正義的關鍵角色。

### **理論或實務創見／貢獻／建議**

本研究整合社會正義理論與新自由主義批判，建議教育發展應在市場競爭與公共性之間取得平衡，避免教育淪為單一的市場化思維。在理論上，本研究提出教育公平應由資源分配轉向能力培育與公共性強化；在實務上，教育應維持公共善之核心價值，並更關注：一、深化正義理論、能力取向與新自由主義批判的對話；二、推動跨領域或跨學科的方法整合，建構更具整全性的分析視角；三、透過跨國比較與國際合作，持續追蹤DEI政策與後全球化的挑戰；四、檢視市場化與私有化對教育公共性與社會流動的長期影響；五、回應AI與數位治理帶來的新型不平等，並拓展至生態正義與跨物種倫理。

**關鍵詞：**市場化、社會正義、後全球化、教育公平、新自由主義

*Bulletin of Educational Research*  
December, 2025, 71(4), pp. 81-122  
[https://doi.org/10.6910/BER.202512\\_71\(4\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.202512_71(4).0003)

# **Social Justice and Educational Equity in the 21st Century: Trends and Changes Influenced by Neoliberalism**

Chun-Ping Wang

## **Abstract**

### **Purpose**

This study aims to explore the evolving discourse on social justice and educational equity, particularly in the face of the global challenges brought about by neoliberalism. Specifically, it analyzes different perspectives on educational equity, including economic approaches to resource distribution, political philosophical arguments on justice, and ethical concerns for human well-being. It further examines how neoliberalism reshapes educational structures and social equity through educational marketization, digital capitalism, and AI governance. Education is no longer merely a channel for individual social mobility but is increasingly embedded within the framework of globalization and human capital enhancement—yet this very trend has also led to a more severe erosion of educational publicness. In addition, the study situates its inquiry within the development of post-Rawlsian plural justice theories,

---

Chun-Ping Wang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications  
Technology, National Taipei University of Education

Email: [chunping@mail.ntue.edu.tw](mailto:chunping@mail.ntue.edu.tw)

Manuscript received: Mar. 19, 2025; Revised: May 27, 2025; Accepted: Aug. 27, 2025.

while scrutinizing new trends in DEI (diversity, equity, and inclusion) and sustainability policies. In doing so, it seeks to propose forward-looking research observations that can provide both theoretical grounding and practical reference for addressing issues of educational equity in the 21st century.

### **Main Theories or Conceptual Frameworks**

This study adopts a multi-disciplinary perspective. It first takes J. Rawls's theory of justice, particularly the difference principle that highlights the priority of the disadvantaged, as its theoretical point of departure, and then incorporates the Capability Approach proposed by A. Sen and M. Nussbaum. This integration underscores that educational equity should not be confined to the equal distribution of resources but should instead focus on whether individuals are able to transform resources into substantive freedoms and agency. In addition, the study engages with neoliberal economic thought as a critical lens for analyzing contemporary practices of educational marketization, accountability, and privatization. Through these multiple theoretical perspectives, the study examines how educational equity is challenged and reshaped under structural inequality. It further reveals how the dynamics of post-globalization and digital capitalism extend issues of educational justice beyond national boundaries, raising new concerns about global justice, intergenerational justice, and ecological justice.

### **Research Design/Methods/Participants**

This study primarily adopts a literature analysis approach, integrating perspectives from economics, political philosophy, and ethics to clarify the developmental trajectory and trends in research on educational equity. The research materials encompass international scholarly works, Taiwanese studies, policy documents, and reports from international organizations such as the OECD and UNESCO. The research focuses respectively on the impact of neoliberal governance models on educational institutions and publicness; the ways in which digital governance and AI technologies may exacerbate or mitigate educational inequality; and the potential and limitations of DEI (diversity, equity, and inclusion) policies within educational systems. Overall, the study aims to employ multiple theoretical perspectives and literature analysis to reveal the

deep structural dynamics and future challenges of educational equity.

### **Research Findings or Conclusions**

The study indicates that the neoliberal governance model of the 21st century has made the allocation of educational resources increasingly unequal, thereby intensifying the reproduction and consolidation of social stratification. Educational marketization tends to further reinforce the commodification of education and the objectification of students, which in turn leads to the marginalization of educational publicness and social responsibility. At the same time, while digital capitalism and AI governance have enhanced learning efficiency and the possibilities of personalized learning, they have also generated new forms of inequality, such as the digital divide and surveillance capitalism, posing greater challenges for disadvantaged groups. The study also finds that, under post-globalization conditions, research on educational equity must broaden its scope of concern to include intercultural justice, gender equality, diversity and inclusion, as well as ecological and interspecies justice. These emerging issues reveal that educational equity is no longer merely a matter of resource distribution but is increasingly tied to the very essence of education, the public good, and the future development of human society. Therefore, future education policies should strive to strike a balance between market competition and publicness, so as to ensure that education continues to serve as a crucial mechanism for the realization of social justice.

### **Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations**

This study integrates social justice theory with critiques of neoliberalism, recommending that educational development should strike a balance between market competition and publicness, thereby avoiding the reduction of education to a purely market-driven logic. At the theoretical level, the study argues that educational equity should move beyond mere resource distribution toward capability development and the strengthening of publicness. At the practical level, education should maintain its core value as a public good while giving greater attention to: (1) deepening the dialogue among theories of justice, the Capability Approach, and critiques of neoliberalism; (2) promoting cross-disciplinary or interdisciplinary methodological integration to construct a more holistic analytical perspective; (3) advancing cross-national

comparison and international collaboration, with sustained attention to DEI policies and post-globalization challenges; (4) examining the long-term impact of marketization and privatization on educational publicness and social mobility; and (5) addressing new forms of inequality brought about by AI and digital governance, while extending the scope of educational equity to include ecological justice and interspecies ethics. I justice, neoliberalism, marketization, post-globalization.

**Keywords: marketization, social justice, post-globalization, educational equity, neoliberalism**

## 壹、前言：從現代化到21世紀的學校教育發展

回顧現代化學校與普及教育的興起，學校教育的發展軌跡不只反映國家、社會、經濟或政治的結構差異，同時也能體現對社會正義的不同期待。Coleman（1990/1994）在《社會理論的基礎》（*Foundations of Social Theory*）一書中曾以「新社會結構下的新世代」（New generations in the new social structure）來說明家庭、公共學校教育等社會結構變化。Coleman認為，在工業革命前，家庭具整合生產勞動與育兒養老之功能，諸如孩子在田間與家務中參與勞動、學習技能與社會規範。工業革命後，父親外出工作的新型態讓勞動技能訓練與生活照顧功能從家庭移出，進而讓公共學校教育制度（mass public schooling）得以興起，由學校逐步取代家庭成為謀生能力的訓練場所。隨後，婦女也進入職場，又讓家庭整合性功能再度被裂解（family functional fragmentation），育兒需求開始轉向依賴外部制度（如教育機構、托育服務）與福利支持體系。同時，國家或私人企業開始承接原屬家庭的教育與照護功能，復因退休金與社會福利制度，又降低代際間的相互依賴，進而衍生出生育率下降與親子關係疏離之現象（Coleman, 1990/1994, pp. 579-587）。

工業革命除帶來家庭功能之轉變，又衍生新興社會組織與分工制度，如此變遷則又能解釋現代公共學校教育的誕生。18世紀後期，隨著工業化和城市化發展，基礎讀、寫、算成為工作的能力要求，這也就讓各國投入系統化教育的建置。此外，由於工業革命同時帶來中產階級的興起，又拉高社會大眾對基礎教育的需求，進而讓教育從貴族特權逐步過渡為普及化公共教育（Lowe, 2021, pp. 45-47）。上述發展雖是國家推動現代化與工業化發展的普遍現象，但各國進展不一，例如，英國學校教育系統發展相對緩慢，長期由地方社區或教會來辦理教育，一直到19世紀末才逐漸由國家主導建立公共教育體系（Green, 1990, p. 56）。美國則是在19世紀中期便已建立地方層級公共教育體系，特別在北方州已有普及與分散化學校教育網絡（Green, 1990, p. 78）。整體而言，Coleman（1990/1994）認為不同國家的變化路徑仍存在著差異，像是日本企業保留封建家父長制傳統，延續家庭功能至企業組織，成為照顧責任的承擔者，歐美社會

則多由國家建構社會福利制度接手家庭功能，在許多低度發展國家（如黎巴嫩與其他中東阿拉伯國家）仍以宗族制度作為經濟與政治核心，反而讓家庭傳統功能仍能維持（Coleman, 1990/1994, pp. 584-585）。簡言之，工業革命才出現的公共學校教育，目的顯然不宜以今日「教育機會均等」（equality of educational opportunity）來理解，其意涵反而更接近「人力資本」（human capital）的功能論觀點。

進入21世紀，教育公平問題益發複雜。原本工業化模式被擴大至新自由主義的全球化場域，焦點不再只侷限入學機會、學習內容或學習結果的均等，而是將教育公平擴大到跨國或全球性範圍。舉例來說，Piketty（2014, pp. 484-485）在《21世紀資本主義》（*Capital in the Twenty-First Century*）一書中指出，儘管公共教育旨在促進社會流動性，教育資源分配不均導致社會階級固化，高收入群體子女得能繼承較佳教育機會，形成「認知遺傳」（cognitive inheritance）現象，並導致教育機會代際傳遞，讓繼承財富比教育更具決定性，形成階級結構的晶化。復因跨世代不平等（intergenerational inequality）現象加劇，又削弱教育流動功能，致使階級結構更加穩固，也更難以改變（Piketty, 2014, p. 62）。在《為何充足仍不夠》（*Why Adequacy Isn't Enough*）中，Kissel也透過「地位性不正義」（positional injustice）指出，現行教育制度資源分配會導致不同階層的地位更難撼動，高收入群體子女更容易獲得優質教育，代代相傳的社會優勢得以透過教育延續，強化世襲化狀況（Kissel, 2021, pp. 287-301）。

面對新興數位科技的挑戰，Grimaldi與Ball（2021a, 2021b, 2021c）批判當前由數位化科技所推動的「未來學校教育」論述。過去，個人資質與努力尚能與未來的工作機會和收入產生關聯，然而，數位科技滲入學校教育系統的速度更勝以往，這使得學習自主或學校教育公共性基礎逐步遭到侵蝕。在〈自由的悖論：線上教育平台介面的考古學分析〉（Paradoxes of Freedom: An Archaeological Analysis of Educational Online Platform Interfaces）一文，Grimaldi與Ball（2021b）提出數位學習平台如何透過預設框架與制度邏輯，表面上提供多樣選擇，實則建構出一種「被設計的自由」。學生表面上似乎能夠主動規劃學習路徑，藉此營造自我管理與高效學習的印象，實際上卻處於系統性監控與數據紀錄之中，形構成所謂「數位凝視」（digital gaze）。學習歷程不僅更容易被量化、演算與評比，

學習者在難以察覺的知識運作技術下，被形塑為「可被計算的主體」。由數位技術所支撐的「個別化」與「高效率」，和追求自由與解放之教育價值存在本質矛盾，以致當代教育的挑戰將會更為隱蔽、複雜，亦更難以抵抗。

Acemoglu與Johnson（2023, p. 13）則是透過技術進步對教育和社會公平進行觀察，他們認為科技進步對教育的影響通常是雙重的，一方面需要社會對STEM領域（如工程和資訊科技）的教育投入增加，也讓擁有技能者更具優勢，另一方面則是科技往往被少數菁英所掌握，低技術工作和工人更容易被邊緣化，甚至要面臨工作自動化風險。因此，科技變革對教育公平提出了挑戰，當科技發展要求擴大對不同群體的投資差距，教育公平與經濟發展便成為難題。在《為何國家失敗》（*Why Nations Fail*）中，Acemoglu與Robinson（2012）則指出更具包容性的制度會有助於教育公平的維持，特別是在開放民主制度下，社會成員的教育機會平等將更被確保（Acemoglu & Robinson, 2012, p. 104）。相比之下，榨取性制度（*extractive institutions*）或者是宰制性封閉環境，可輕易地對普通民眾獲得教育的途徑施加限制，使得菁英壟斷權力的結構更不易撼動（Acemoglu & Robinson, 2012, p. 111; Sen, 1999, p. 16）。

回到臺灣教育脈絡，九年國民教育的目的在於國民普遍就學，也就是給予適年齡兒童均等的教育資源；四一〇教改的「廣設高中、大學」訴求，則是期待打破升學窄門，給予每一位學習者更充分的教育機會；給予偏鄉學校更多資源，或透過繁星計畫給予多元升學管道，這便與弱勢扶助的差異化對待相關；提供人民參與辦學以及選擇教育方式之實驗教育，這意味著學校教育由原初資源均等、教育過程平等，轉變教育選擇的自主；在《十二年國民基本教育課程綱要》中，新住民與手語被納入語文領域，則涉及了跨文化溝通與族群際正義。由此可見，社會正義難以用單一標準來界定，它涉及著重於人人享有形式上資源與待遇一致的「均等」（*equality*），強調以個體差異來進行彈性調整的實質「平等」（*equity*；有譯為公平或公義），以及透過弱勢優先和解決結構性不平等來超越單純資源均分的「正義即公平」（*justice as fairness*）（楊深坑，2008；Rawls, 1971; Sen, 1982）。面對全球化之後的新挑戰，諸如跨文化衝突與全球公民培育、環境正義與永續發展目標、新興數位落差與基本福祉保障，包容性（*inclusiveness*）成為當前社會正義的新課題（Daniela, 2022; European

Commission, 2022, 2023; Gupta, 2023; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023)。本研究將先分析並比較當代社會正義理論的多維視角，再透過我國自1950年代以後社會正義與教育公平之研究文獻，除呈現研究議題的變化，更進一步指出未來新興趨勢，期能提供後續研究者參考。

## 貳、多維正義視角的重新檢視： 經濟、倫理與教育

從20世紀迄今，一百多年來最具影響的正義思想為何？答案應為新自由主義，此一概念的誕生與發展源自20世紀初期歐洲和美國，更在維也納、弗萊堡和倫敦政經學院（London School of Economics）等地激發精彩的思想辯論。在歐洲，二次大戰時面對納粹主義和蘇聯共產主義等極權主義威脅，Hayek（1944）在《到奴役之路》（*The Road to Serfdom*）中指出，唯有在市場競爭的社會，因有多個供應者可供選擇，人們也才有選擇自由；在計劃經濟社會，人們不能夠自行決定什麼是重要需求，只能任由計劃者決定哪些需求應被滿足，也就使其成為最強大的壟斷者（Hayek, 1944, pp. 95-96）。在美國，芝加哥學派（Chicago School）的Simons被視為新自由主義先驅，他對市場經濟和政府干預的看法影響後來的經濟學家，Simons（1934）在《積極自由放任政策方案》（*A Positive Program for Laissez Faire*）中強調政府政策應該以積極方式來定義，即應致力建立並維持市場競爭條件，例如法律和制度的公平與透明，同時避免直接干預市場價格，讓競爭關係來發揮控制效果（Simons, 1934, p. 3）。

在自由市場思潮影響下，Friedman（1951）在《新自由主義及其前景》（*Neo-liberalism and Its Prospects*）中首次使用「新自由主義」，指出19世紀自由放任政策嚴重缺陷，諸如未能預見個體能透過結盟和壟斷來限制他人自由，也未能處理市場無法由價格機制來解決功能缺失，政府的責任在於：

應負責監管制度、創造競爭的有利條件並防止壟斷，同時確保私人市場的存在，保護公民免受國家控制，並透過競爭保護個體利益。  
（Friedman, 1951）

這樣的觀點反映新自由主義進入美國政策辯論的進程，也成為蒙特佩勒林學會（Mont Pelerin Society）和芝加哥學派合作推廣市場自由化政策的理論基礎（Jones, 2012, pp. 92-93）。1970年代後，放鬆管制、民營化以及國家退出社會安全等領域的情況十分普遍，包括蘇聯解體後成立的新國家、紐西蘭和瑞典等傳統社會民主制福利國家，不論出於自願或被迫，這些國家都接受某種形式的新自由主義。後來，解除種族隔離的南非同樣迅速擁抱新自由主義，甚至經濟改革開放的中國也是如此。此外，新自由主義倡導者也在教育領域（大學和智庫）、媒體、公司董事會和金融機構、重要國家機構（財政部、中央銀行）以及管理全球金融和貿易的國際機構（如國際貨幣基金組織、世界銀行和世界貿易組織），開始占據相當影響力的位置（Harvey, 2005, p. 2）。新自由主義支持者認為，社會正義在於維持機會開放以及公平競爭機制，但凡有關「分配正義」之倡議，不論其標準為何，強加資源或機會的分配，都會讓權力更集中，促使社會正義變成一種幻想，更可能對自由有所危害（余桂霖，2010，頁5）。

然而，Edgerton（2021, pp. 44-46）卻批評“neoliberalism”是一個被過度濫用且概念混亂的術語，更常被誤認為自由主義或社會民主的延伸，它早已無法準確描述1980年代以降的資本與勞動的權力結構，或者國家角色的變化。相較之下，Edgerton指出20世紀初的「新型態自由主義」（new liberalism）主張國家應積極介入市場運作以實現社會正義，這和“neoliberalism”強調降低市場的不當干預以確保市場效率之進路，兩者本質不同。若聚焦於“neoliberalism”，反對者認為其已非單純經濟理論，而是一種階級權力鬥爭，開放與競爭的運作機制只會更有利於經濟菁英的資源壟斷。當它將市場自由等同於個人自由，即以市場自由來說服大眾這是為了保障福祉，這根本是對自由的扭曲。當競爭力成為合理限縮弱勢階級權利的理由，這不只更有利於優勢階級的宰制地位，也帶有威權主義傾向（Harvey, 2005, pp. 5-6）。如同《從凱恩斯到皮凱提：撼動經濟學的世紀》（*From Keynes to Piketty: The Century that Shook Up Economics*），de Haan從1914年（第一次世界大戰）到2014年，探討了百年來的經濟學發展，Keynes對當時的新古典經濟學提出挑戰，特別是將資本主義經濟視為是非穩定的，也就是有週期性的市場繁榮與衰退，故經濟繁榮程度會與總體需求（包括政府、企業與消費支出）有關，當需求不足時，經濟必定會陷入衰退，1929年大蕭條（Great

Depression) 的發生等於否定自由市場假設，也反映政府應有積極干預之公共責任 (de Haan, 2016, p. 432)。

從福利經濟學的角度，Sen在《經濟與倫理》 (*On Ethics and Economics*) 企圖喚醒經濟思維原有倫理關懷初衷，他指出Adam Smith在《國富論》 (*the Wealth of Nations*) 中提出市場商品價格與供給數量，會有「一隻看不見的手」 (an invisible hand) 來引導並達到均衡，並以此隱喻來支持自由市場機制的合理性與必要性。有段常被引用的名言：

屠夫、釀酒人或者麵包師並非出自慈悲心為我們提供美味晚餐，而是為各身利益。我們並不是要跟他們的人性對話，而是跟他們的自愛 (self-love) 打交道。根本不需要說我們需要的是什麼，而是要他們知道會得到什麼好處。(Sen, 1987, p. 23; Smith, 2009, pp. 26-27)

這段話看似頌揚追求「自利」之經濟價值，不過在《道德情操論》 (*The Theory of Moral Sentiments*) 中，Smith卻說人類共有的實踐智慧 (common prudence) 包括「理性與悟性」 (reason and understanding) 和「自制」 (self-command) 等兩個層面 (Sen, 1987, p. 23; Smith, 1976, p. 189)。一般認為，Smith在「自制」與「自利」 (「利己主義」或自愛) 之間存在著立場的矛盾，Mehta (2006) 認為這是對Smith的嚴重誤解，自利不只有驅動市場經濟，同時也受社會規範約束。亦即，Smith並未簡化人類動機，而是看見多重動機的相互關聯 (Mehta, 2006, p. 265)。至於規範之所以能發揮約束力，他設定「公正旁觀者」 (impartial spectator) 的觀看與裁判，人們因而能透過自制來調節自利行為，使之符合社會期待 (Lieberman, 2006, p. 218)。毫無疑問地，Smith當然看重市場經濟，但他仍認為政府應介入以確保公平競爭，其立場就不會自由放任，而是讓自利與自制更容易相互調節 (Haakonssen & Winch, 2006, p. 372)。因此，Smith的正義會是「消極性德行」 (negative virtue)，主要作用在防止傷害，而非積極促進善行 (Lieberman, 2006, p. 217)。

綜言之，若僅頌揚由「看不見的手」所彰顯之自由市場價值，或以「自利」來合理化市場行為，Sen直言批評這不只是對Smith的嚴重曲解，更是對其道德情

操以及經濟的倫理行為分析的刻意忽略。言下之意，當「一隻看不見的手」被用來作為只重獲利之新自由主義註腳，便可能是對關注分配之「政治經濟學」初衷的遺忘，更反映其與「公共精神」之倫理價值漸行漸遠之事實（Sen, 1987, p. 28），這就如同Putnam與Walsh在《價值中立經濟學的終結》（*The End of Value-free Economics*）中之分析：

在經濟大蕭條時期，唯有憑藉著事實與價值二分的信念，絕大部分的經濟學家將原本肩負解決窮苦大眾苦難的責任卸除，並將雙手洗淨。縱使絕大部分經濟學家都躲在[客觀]科學的羽翼庇護之下，仍有經濟學家選擇回到道德情感（moral sentiments）的出發點……[並]對於邏輯實證取向的人際福祉比較（interpersonal compassions of welfare）提出嚴厲批判。（Putnam & Walsh, 2012, p. 2）

面對21世紀全球資本主義的嚴竣挑戰，Rawls的《正義論》（*A Theory of Justice*）中仍極具影響力，如同該書序言指：「在現代道德哲學的大部分時期，主導性的系統理論一直是某種形式的效益主義」（Rawls, 1971, p. vii），即指應在效益論的經濟學思維外更深究倫理學問題，故批評效益論的侷限在於「單一價值標準」，即「傾向於將『善』定義為獨立於『正義』，並將『正義』視為最大化『善』的手段」（Rawls, 1999a, p. 47）。由於新自由主義帶有一定效益論色彩，同樣將人的問題過度簡化，像是認為只要能維持市場的開放性，確保競爭規則的公平，接下來就是各憑本事。若Smith認為「自制」是參與市場運作應有的倫理責任，那麼Rawls則是將義務論「道德人」（moral person）作為行動基礎，即將人本身視為是自由、平等的、負責任的道德主體，唯有人能將自己視為自由且負責的道德主體，若不具備這些能力，便不會被他人視為必須對行為或目的（道德或法律上）負責的人，也不會被認為有能力積極參與社會合作（Freeman, 2006, p. 296）。因此，當效益主義將社會正義界定為「最大幸福」，因其忽略個體應有的權利與自由，所以結果便會是不正義的。為此，Rawls特別強調正義的差異原則與「最小值的最大化」（max-min），以弱勢優先來取自由競爭，即應確保最不利群體在最壞的情況下仍能獲得合理保障（王俊斌，2012，頁49）。然

而，當Rawls主張自由權、機會、收入、財富與自尊的社會基礎等視為「每個有理性的人都想要的基本善（primary goods）」（Rawls, 1971, p. 62），顯然又將所有人的需求（needs）視為是無差異的，這便讓弱勢優先的思維帶有拜物論的殘缺（fetishist handicap），即完全只關心基本善本身，忽略基本善對人有何意義（Cohen, 1993, p. 16）。

最近已有許多文章從哲學角度檢討資本主義經濟學流弊，或接續Rawls正義論進行批判性擴展，像是Nussbaum（2015）在〈能力取向中的哲學與經濟之關係：本質性的對話〉（*Philosophy and Economics in the Capabilities Approach: An Essential Dialogue*）中呼籲，「經濟學有必須強化對於哲學問題的關注」。在《創發性正義：文學、想像與公共生活》（*Poetic Justice: The Literary, Imagination and Public Life*）中，Nussbaum更直言經濟學的效益化計算思維是盲目的，它對多采多姿的世界視而不見，對人的獨特性視而不見，對人們內心深處的希望、愛與恐懼視而不見，對於人類生活以及如何賦予意義也視而不見。更重要的是，人類生命的本質是神祕的與高度複雜的，唯有透過心靈能力以及能夠表述這種複雜性的語言才能表述，經濟學對此都視而不見，自然是盲目的（Nussbaum, 1995, pp. 26-27）。

回到學校教育公平與社會正義之問題，由新自由主義所引導的教育發展，當然能有帶來福祉的正向價值，只是走過頭的「經濟本位教育」（*economics-based education*），教育可能淪為資本主義與市場邏輯的附庸，更會失去對教育內在價值的關懷。面對由新自由主義治理模式所驅動的教育市場化，學校被類比為企業，學生則是產品（即符合品管的勞動力），一旦教育機構被迫迎合市場價值，學術自由與公共利益便被犧牲（姜添輝，2020）。有許多學者關注「如何能與市場化邏輯保持距離？」之課題，諸如Sandel（2009）從效益、義務與德行等倫理學角度提出正義的多維思考；Sen（1982）從政治哲學與倫理學提出人類福祉「相對比較」的能力取向；Nussbaum（2006）從新亞里斯多德主義與情感政治學指引走出「寂靜危機」的人文素養；楊深坑（2008）提出整合「差異政治」與「社會公義」，強調教育應以多重標準來衡量差異，並倡導政策設計或教育實踐應更具吸納不同社會階層與文化背景之包容性。上述觀點皆訴求應以多元視角來思考正義問題，若仍不假思索地接受單一觀點，將會與當代正義思潮脫節。

## 參、新自由主義潮流及其批判： 我國教育公平研究議題的變化

我國教育公平研究深受英國、美國影響，若檢視英國與美國在1980年代以後的發展，它們一方面支持新自由主義的市場化機制，例如「家長選擇」或「公布辦學績效以及提供轉學機會」，另一方面則又強化新管理主義的制約，例如「國家課程標準」或「檢視教師資格與學生學習表現，並依據相關結果提供聯邦經費補助」，這些思維充分展現新自由主義的基調：

私有化必然是好的，公共化一定運作不良，公共學校機構會變成「黑洞」，資金投入完全無法提出明確成果。對新自由主義者來說，理性形式（特別是經濟理性）顯得更具優勢，效率和成本效益分析，這才是判斷好或壞的規範基礎，所有人都應以最大化個人利益來行事。……將學生能力養成視為人力資本願景，基於經濟競爭的需要，作為未來工人的學生，應具備必要技能和素質，才能高效和有效的參與競爭。（Apple, 2006, pp. 31-32）

由於全球化經濟體系影響力道的加強，再加上網際網路與數位科技的助長，讓新自由主義的霸權地位更為穩固（姜添輝，2015）。對新自由主義而言，世界運作本質如同開放性市場，消費者的自由選擇被類比為民主機制的保證，如同麵包、汽車和電視，學校教育只是不同類型的商品，這讓民主變成消費行為，不再是政治概念，完全只是經濟概念（Apple, 2006, p. 33）。

臺灣在1990年代的教育改革也援引經濟學的「鬆綁」（deregulation）概念，並以此作為反威權與教育民主化的行動基礎，主張政府應減少不必要的干預，應回歸自由市場供需來決定學校教育發展（王俊斌，2024a）。不可諱言地，教育改革路線的選擇，本質上仍是意識型態立場的選擇，若分析官方和民間的論述，它們可能分別指涉全球化、市場化、私有化、商品化、鬆綁、競爭、績效責任、

效能等多元論述，其背後實際上仍是新自由主義（李奉儒，2014，2023）。若以解嚴以後的教育變革為起點，相關專書、專書論文、期刊論文、博碩士學位論文，或者學術研討會等文獻數量十分可觀。首先，若就博碩士學位論文而言，由於研究生論文主題選擇可能會與特定時間的教育問題相關，故其長期累積的結果應可反映議題趨勢之變化，這與期刊論文或專書論文的特性有所不同。為避免資料過於寬泛反而減損分析之價值，故僅選擇論文篇名或關鍵詞直接使用「教育公平」、「教育均等」、「社會正義」等用詞，檢索國家圖書館「臺灣博碩士學位論文知識加值系統」，1999-2024年間共有論文212篇，其中，最高點出現於2010年，計20篇，次高點則為2022年，計15篇。若進一步分析這212篇論文的關鍵詞出現次數，計有20個核心概念，其中以「教育機會均等」95次最高，其次分別「社會正義」76次、「社會公平」20次、「補救教學」與「教育優先區」12次，由此可見學位論文的關注焦點。

其次，若以學術期刊論文為對象，檢索「全國期刊論文網」、「華藝線上圖書館」與「高等教育知識庫」，共計論文358篇，涵蓋範圍從臺灣推動國民教育普及化、教育機會均等、多元文化教育、教育公平與適性發展、全球化潮流的回應、後疫情以及包容或融合教育趨勢。研究者針對不同時間點的劃分係參照社會變遷、重點政策與全球化趨勢，再對比教育理論發展，據以分析研究主題之變化。解嚴之前，臺灣在1950-1970年之間，可被定位為「教育普及化與基礎教育建設」階段，原因在於各國在二戰後紛紛投入社會重建，而教育普及化便成為各國重要政策之一，特別是在發展中國家，因為提高基礎教育的普及程度與國民識字率直接有益於國家經濟發展和社會穩定，故國家辦理基礎教育不只確保兒童就學機會的均等，更是國家最好的投資。到了1980年代左右，受到美國民權運動強調族群公平，提供弱勢群體積極性差別待遇之影響，各國紛紛關注降低教育不公平之做法，諸如資源分配、弱勢族群、文化不利、低收入家庭或婦女教育等。

延續國際發展脈絡，臺灣在1990年代後之變化如下：

## 一、1990年代：多元文化教育與教育公平意識日益受到重視

隨著全球化加速與後現代思潮興起，多元主義與文化多元性更受重視，當時除聯考制度、家長教育選擇、教育優先區等議題，多元文化課程逐漸受到重視，

例如1993年修正《國民小學課程標準》，「鄉土教學活動」被列入三至六年級課程，除要求學校應配合各科教學外，各校亦得視地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化之教學（教育部，1993）。1994年，教育部又召集學者組成「原住民鄉土文化教材編輯委員會」，出版10族的《國民小學原住民鄉土文化教材》，期能鼓勵縣市及鄉鎮自行編輯鄉土教材、教學媒體、教學設計、教學資源蒐集建檔等工作，據以發展縣市特色（教育部，2020，頁9）。除族群關係（包括閩、客、原），兩性平權同樣受到關注，從歐用生（1985）在〈我國國民小學社會科教學意識型態之分析〉中開啟教科書內容分析以降，反對父權主義的兩性平權日益為社會接受，「性別」被視為社會建構，非客觀事實，更批判男性中心不只對女性形成壓迫，更會造成教育機會不公（林生傳，1999）。

## 二、2000-2014年：適性vs.卓越、多元文化批判與教育公平指標建構

進入21世紀，社會正義與多元文化在教育中更形重要，教育公平不再只是機會均等，已進一步探討如何促進實質平等，議題包括九年一貫課程改革、教科書市場化政策、廢除高中聯考並以「國民中學學生基本學力測驗」取代，以及高等教育「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」（接續計畫改為「邁向頂尖大學計畫」）和「獎勵大學教學卓越計畫」。若以國民教育而言，學校教育功能定位很明顯由國家教育權轉向國民教育權，例如1979年公布的《國民教育法》明訂「國民小學及國民中學之課程，採九年一貫制，應以民族精神教育及國民生活教育為中心……除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練」，該條文後段在1999年則修正為「……以學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性」。在《九年一貫課程綱要》則為「國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能」，強調「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力」，這些變化其實是受到全球化的影響，從世界各國紛紛強調自主學習、動手實作、課堂民主、方案本位學習、分組合作學習等類似主張，它們的共同特徵都是「學習者中心」（student-centered）（Anderson-Levitt, 2008）。

在以促進適性發展為目標的同時，新自由主義的市場化思維仍主導學校教

育，例如，1999年《國民教育法》通過「國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之」，這讓教科書的本質不只是文化產物，更成為商品，致使課程自由化政策不僅開放自由競爭，也帶動市場化與商品化的發展（詹美華，2008；歐用生，1997）。若就高等教育而言，「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」指出高級人才之培育是我國立足臺灣、躍升國際的最重要資產。面對國際競爭趨勢，學術創新整合需求若未能及時因應，一旦自外於國際競爭潮流，臺灣在21世紀的國家競爭力將快速流失並遭邊緣化（教育部，2008）。就提升大學國際競爭力之政策效益而言，經費投入具體得到學術研究（SCI、SSCI、A&HCI論文數成長）、產學合作（經費及智財權收入增加）、國際學術交流（國際學生數及合作計畫提升）和世界大學排名等方面等成果（陳振遠等，2011）。然而，過度偏重知識經濟效益與市場化導向，卻衍生出學術論文數量化、重理工輕人文、資源分配M型化等大學治理問題（陳伯璋，2012）。

延續解嚴氛圍，多元主義與多元文化教育仍是關注焦點，只是在2000年後開始進入反思階段。有學者指出，大眾僅視之為政治正確，往往不在意或不清楚「多元文化教育」的邏輯與底蘊。張建成（2007，2014）依據形構多元文化論述的立場，將之區分為「獨石」或「巨傘」，前者指太過重視族群原生本質的結果，這將造成群體權利至高無上，以及文化傳承的故步自封；後者則是過度包容文化差異，進而造成文化概念混淆、弱勢定義紛歧、性別意識膨脹、階級議題潛蛰。面對理解「多元文化教育」的莫衷一是，原因可能在於過度推崇西方個人主義與人權論述、對傳統價值或在地文化的貶抑，根本難以化解「公平」（fairness）和「包容」（inclusion）之本質矛盾（Kuo, 2005），故有主張應更關注核心價值與多元文化之衝突，學校課程應嘗試跨越學校圍牆，且應以促進主體增能而非僅是文化展演（劉美慧，2012）。此外，也有「新多元文化」之倡議，主張學校教育必須釐清對多元文化的尊重與意義探究之雙重層次、釐清文化價值與文化霸權、分辨文化尊嚴與文化代言（陳伯璋，2009，頁11-13）。

此外，國際正義理論思潮的發展也使「教育公平指標」的建構更受重視。楊深坑（2008）以批判性視角重新檢視教育公平的理論與實踐，整合Rawls的分配正義、I. M. Young的差異政治，以及Sen的能力取向（capability approach），指出若僅依分配式正義框架，往往難以全面回應壓迫與邊緣化問題，因而必須更關

注弱勢群體的聲音與需求。楊深坑（2008）則又以OECD與歐盟教育公平研究小組報告為例，肯定其對教育公平的政策重視及對經濟不利者與文化邊緣化者的支持取向，但同時提醒：若過度聚焦「教育結果的平等」，容易忽略教育過程中差異需求與結構性不平等所需的調整。

呼應此一取徑，我國學者亦提出各教育階段教育公平的系統性研究：在高等教育階段，擴張雖提升整體入學／參與機會，但不必然帶來機會均等，公平議題仍涉及教育過程中的資源分配與支持系統（楊瑩等，2011）；在技職教育階段，受「重普通輕技職」之社會價值偏見影響，常被視為次等選擇，且在國家資源投入上相對不利（張國保等，2011）；在後期中等教育階段，作為教育分流起點與升學／就業前的關鍵必經階段，其分流歷程與結果可能導致不同背景學生在社會地位、經濟收入與個人福祉上出現不公平（林永豐、郭俊呈，2011）；在國民中學階段，教育公平需同時納入社會結構、法律制度、個別差異、補償措施與適性發展等面向，並關注性別、年齡、種族、社經背景、區域與機構等要素（蔡金田，2012）；在國民小學階段，家庭資本與原生背景會直接或間接影響學生在校表現，若學校系統缺乏公平補償措施，原生背景條件將對學習表現產生更直接的影響（張志明、吳家瑩，2011）；而在弱勢教育的整體視角下，經濟弱勢、文化弱勢與社會弱勢學生在教育機會與社會流動上面臨複合性不利，教育公平的處理更需涵蓋經濟、文化、家庭、學校與個別弱勢等面向（鄭勝耀，2011）。因此，面對教育不平等在不同學習階段的差異樣態（如入學機會與資源分配落差、社會價值偏見與投入不均、分流機制的結構性差異，以及家庭／出身條件與多重弱勢的再製風險），教育公平指標系統的建立，正可作為連結正義理論與教育治理實務的關鍵工具，透過多層次、可比較且可監測的指標架構，協助辨識不平等生成機制、評估政策成效，並引導資源配置與制度調整，以更全面地提升教育的均等性與公平性。

### 三、2014年後迄今：學習自主權、社會責任與數位資本主義

受到國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）影響，各國紛紛推動素養導向課程改革，期待能培養學習者的轉化性能力（transformative competencies；類似「帶得走的能力」），即涵育學習者

獲得核心知識、技能、態度與價值，協助其得以適應未來社會需求（OECD, 2019）。我國《十二年國教課程綱要總綱》也以「學習者能力發展」為核心，推動素養導向教育，主張學校教育應從教師中心轉為學習者中心（教育部，2014）。教育法規與教育政策也有重要變化，例如「實驗教育三法」、《偏遠地區學校教育發展條例》與《原住民族教育法》，若以「實驗教育三法」為例，訴求重點不在於「教育機會」是否均等，也不僅侷限於「教育品質」的均質或優化，而是將「人民為教育權之主體」，更積極賦予人民學習自主權，使人民擁有選擇教育方式與內容之權利。然而，新自由主義的市場化機制還是滲透到實驗教育之中，例如鼓勵非政府單位或個人辦理實驗教育，理由仍是「解除教育管制」，政府為保障學生受教權而對辦理審查或評鑑，這樣的教育品質控管不免會被批評為在干預，同時也衍生出教育階級化與實驗教育產業化之現象（王俊斌，2021）。

面對新自由主義所帶來的挑戰，由於太過強調經濟利益與人力資本等工具價值，雖早有學者批評這會讓學校教育失去對公共性的關懷（Walker & McLean, 2015）、受到企業文化和知識經濟的侵蝕、教育被「非政治化」，任由「看不見的手」操控或宰制，使得消費權超越公民權（歐用生，2006）。面對「自利」凌駕「公共善」的偏失，如何讓教育功能得到修正？為此，像是「服務學習」或「全人發展」便以學習者的能動性為著眼，而「永續發展目標」或「社會責任」則在引導學校關注教育的公共性。若以大學社會責任（University Social Responsibility, USR）的推動為例，這個概念源自工商業的企業社會責任（Corporate Social Responsibility, CSR），要求企業在促進經濟發展的同時，承擔提升員工生活品質、服務社區與社會的責任。我國自2017年起推動《大專校院社會責任實踐計畫》，除以「在地連結」與「人才培育」為核心，更聚焦永續發展目標，要求大學不僅要專注學術研究，更應促進公民意識、服務社區、推動國家發展與全球永續（王俊斌，2024b）。就形式而言，教育公平議題似乎從個體發展與權利保障，轉向公共責任的主動承擔，即以人類福祉為高層次目標來擴大正義的範疇，只是USR政策多少仍帶有人力資本與市場化色彩。

邁入AI時代，新技術帶來的變化並非單向度，也不會是技術中立，數位技術應用當然有助於提升工作效能，可營造更具包容性的環境，像是網際網路、電

子郵件、移動數據、影音串流，以及大量數位工具與資源，它們讓適性發展、數位民主與教育公平具有更強的實踐優勢。然而，它們卻形構出強大平台帝國（platform imperialism），數位化治理也足以顛覆傳統人權、限制甚至削弱人們的能動性，並讓傳統文化與少數族群處境更為不利（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021）。再者，「數據化」（datafication）更已滲透各種教育活動，發展出新的教育治理技術，讓教育陷入「監控資本主義」（surveillance capitalism）的隱形牢籠（Chiang et al., 2024; Hofmeyr, 2022）。

## 肆、社會正義與教育公平研究的新興議題

### 一、後羅爾斯新興研究趨向：理論與實踐的跨域整合

Rawls的《正義論》是20世紀的重要學術經典，除在哲學、經濟學、法學、政治學、社會學、教育學等領域具廣泛影響，更有近30種語言譯本。Rawls認為，正義理論應不涉及任何宗教理念或倫理價值，故而「正義即公平」（justice as fairness）的程序性架構會是一條出路。這個想法最早出自他在1958年發表的文章，他在當時便已提出正義兩原則的初步雛形（Rawls, 1999a, p. 48），而二個原則在《正義論》中才被確立（Rawls, 1971, p. 60）：第一個是追求所有人所擁有最廣泛平等基本自由體系之「平等自由原則」，第二個則是在面對社會與經濟的不平等時，它又包括兩個次原則，即各種職務與社會條件應對所有人開放的「機會公平原則」，以及使社會最不利者獲得最大利益之「差異原則」。

Rawls認為，「正義即公平」應可作為解決民主社會多元價值衝突的參照，而正義原則若能發生作用，它涉及良秩社會（a well-ordered society）與道德人（a moral person）等兩個概念，以及另一個作為這兩者間中介性觀點的原初狀況（original position）。簡言之，當人們能認同為他人負責，並履行正義的義務，這必定與其內在道德心理層次的正義感（sense of justice）息息相關（Rawls, 1963），這不只讓合道德行為具有可能性，更是良秩社會得以建立的基礎（王俊斌，2010，2012；Rawls, 1999b, p. 308）。不可否認地，Rawls的正義原則是許

多政策規劃或教育實踐的重要參照，特別是強調弱勢優先的「差異原則」被廣泛用於少數族群、經濟弱勢、偏鄉地區、多元文化、數位落差等議題。再者，社會大多數人為何願意額外給弱勢者更多資源或機會？Rawls的正義論觀點檢討並修正「最大多數人的最大效益」之偏誤，所謂的「道德人」或原初狀況，其實是就Kant義務倫理，強調人本身就是目的，沒有人可被犧牲，而道德的反身性原則（即己所不欲，勿施於人）不只是無知之幕的運作原理，更是期待能與效益論保持距離。

當代許多圍繞著Rawls思想之研究，像是C. Alland, N. Fraser, W. Melanie, M. Nussbaum, M. Sandel, A. Sen, T. Pogge, E. Unterhalter, I. Young等，其中有批判挑戰者，也有繼承捍衛者，觀點又分別涉及政治哲學、倫理學、經濟學或教育，並已蔚為一股「後羅爾斯」思潮（王俊斌，2016）。面對21世紀，像是全球化與多元文化的當代衝突與問題，它們明顯超過正義理論當時所處理的範圍，諸如全球化促進跨國經濟與文化交流，同時也帶來移民、文化同化、經濟不平等、政治極端化等挑戰（OECD, 2022），而這些議題更被視為「正義研究新興領域」（frontier of justice）（Comim et al., 2018; Nussbaum, 2006）。若從正義研究的發展來看，當代出版許多極具影響力的倫理學或政治學研究，像是Sandel的《正義：一場思辨之旅》（*Justice: What's the Right Thing to Do?*）便探討效益主義、自由主義、義務論與德行論等不同觀點，同時結合市場經濟、道德選擇等通俗案例，深入淺出地討論「何謂正義？」，後來出版的《什麼是金錢無法買到的：市場的道德界限》（*What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*）、《功績的暴政：共同善究竟何去何從？》（*The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?*），也都讓有關正義問題的倫理學思考備受重視。

除此之外，由Sen與Nussbaum所共同發展的「能力取向」（capability approach），這個觀點整合經濟學、社會學、政治學和道德哲學，將自由選擇的能動性（即實質自由）視為踐行社會正義的前提，並以「每一個人能夠做什麼和成為什麼？」（What is each person able to do and to be?）之問題為核心，期待能從支持個人或群體得以真正追求幸福生活之目標，將焦點不只關注資源或基本善的分配，更擴及資源或機會的可轉化程度（conversion rates），諸如面對個體與環境差異（像是身障、健康狀況不佳、未學會騎車，或者居住於地

形起伏山區），一律給予自行車的資源，未必能有相同效果（Nussbaum, 2011; Robyens, 2017; Sen, 2009）。復因全球發展與國際變化，「正義」的內涵與範圍不只有「分配正義」、「補償正義」、「程序正義」，更有「全球正義」（global justice）、「跨世代正義」（intergenerational justice）、「生態正義」（ecological justice）、「跨物種正義」（transspecies justice），顯見正義所涵蓋的範疇與議題的更為擴大。

不平等的發生往往有其歷史軌跡，諸如政治、經濟、文化、文明以及宗教等方面的變化，雖然目前的教育體系已更為開放和平等，但全球化場域的複雜性，再加上個人天賦或資源條件，導致對於不公平的解釋更加受限（Piketty, 2024）。面對全球化狀況，社會經濟不平等結構及其隨時間的演變，成因與結果往往難以掌握，相關問題應考慮到個別脈絡特性，以及不同脈絡間的交互影響，方能真正掌握不平等的成因。未來正義理論與社會問題研究，若僅以傳統單一視角顯然不足，轉向跨領域或多角度整合研究將是未來趨勢。

## 二、學校教育功能的反思：市場價值與公共善的競合

長期以來，教育投資與經濟成長被視為因果關係，新自由主義的市場化邏輯與人力資本論展現類似看法。如同Drucker（1993, pp. 179-190）主張，未來對於學校績效的衡量應以教育成果來衡量，特別當學校面對來自企業人力培訓與私人辦學的競爭，教育不再由學校壟斷，迫使學校要更努力確保學生能力來契合社會需要。Drucker的未來學觀點雖有其道理，然未能反映教育價值與市場價值界線模糊化所帶來的危機。面對市場價值對學校教育的嚴重侵蝕，如同Hertz（2001）在《無聲的接管：全球資本主義與民主的衰亡》（*The Silent Takeover: Global Capitalism and the Death of Democracy*）對學校成為企業行銷重要戰場的評論，他指出當稅收不足和政策優先順序轉變，政府因更難籌措資源，而讓企業更容易透過捐贈或商業促銷來參與公共事務，使其得以最大化商業利益。例如，在英國曾為強化數位學習資源，支持無數課堂能夠得到Tesco捐贈的電腦，但這卻是用特定品牌洋芋片優惠券兌換得來的。為提升學童基本讀、寫、算能力，某大型食品供應商為幼兒園和小學提供免費教材，鼓勵孩子們透過討論受歡迎Penguin造型餅乾來學習閱讀和算術，並抄寫“P-p-pick up a Penguin”的標語，就像

美國麥當勞在快樂兒童餐中附加閱讀指導冊，支持識字計畫的理由同樣也很合理（Hertz, 2001, p. 45）。學校獲得企業資源雖不完全是件壞事，當商業經營者以利益最大化為目的時，公益性的包裝手段讓利益至上的個人主義更易於滋長，當人性的貪婪與消費欲望被巧妙地用來擴大市場占有率之際，這便對社會民主與合作精神有所危害（Collier & Kay, 2020, p. 15）。

學校教育不能只有培養未來工作需求的「職業人」，同時也應涵育民主社會所需之「全人」（holistic person/whole person）。近來有許多研究關注學校教育如何能在一切皆能轉換為價格的市場價值（如商業利益、就業能力、競爭卓越），以及不能完全以金錢來衡量的公共善（public goods）（如公共福祉、適性發展、差異多元）之間取得平衡？這樣取向和早期注重升學、性別、族群之議題研究不同，面對21世紀的全球化狀況，整合兩種不同價值的視角應會更具價值。像是《邁向公義與卓越：臺灣教育的問題與對策研究》一書就將公義（equity，本研究的翻譯為「平等」）與卓越（excellence）定位為教育發展的兩大核心目標，前者強調教育機會公平，讓不同背景、性別與族群的人都透過因材施教促進適性發展；後者則關注提升教育品質，使學生能充分發揮潛能，學校追求高標準，據以培育出符合社會需求的人才。兩者應是密不可分，缺乏卓越的公義，雖然平等卻難以培養競爭力；而缺乏公義的卓越，則易導致資源集中與社會不平等。因此，該研究倡議教育體系應在保障公義的基礎上，不斷提升卓越，達到個人全面發展與社會進步並重的目標（黃昆輝，2019）。

### 三、DEI（diversity, equity, inclusion）與多元文化主義的終結

婦女、原住民族、新住民、性別議題、經濟弱勢，以及偏鄉發展，這些都是我國多元文化教育研究的重要議題。如同前述分析，我國解嚴以來的多元文化教育研究範疇緊扣DEI核心。有關DEI的發展可追溯至1960年代美國民權運動，並受到當時多項歧視法案的影響，如《1963同工同酬法》（Equal Pay Act of 1963）、《1964民權法案—第七章》（Title VII of the Civil Rights Act of 1964），以及《1967年齡歧視就業法案》（Age Discrimination in Employment Act of 1967），這些法案的核心目標在於解決種族與性別歧視問題，並推動企業與公共機構在雇用、薪酬與晉升制度上應為提供公平機會（Alfonseca, 2025, pp. 3-4）。

DEI主要涵蓋確保不同族群、性別與文化代表性的「多元性」、提供更多資源與機會給長期受到不平等待遇弱勢群體，期能建立尊重差異、確保公平參與社會及工作環境之「共融性」（University of Michigan, 2025, p. 4）。

DEI目前在美國正面臨來自新保守主義（new conservatism）的強烈反對，甚至被批評為一種「逆向歧視」（reverse discrimination）或「認同政治霸權」（hegemony of identity politics）。隨著全球化的衝突與矛盾加劇，DEI相關政策受到前所未有的挑戰，反對者將之視為破壞美國憲政秩序的意識型態工具，問題如同〈DEI與憲政秩序的終結〉（DEI and the End of the Constitutional Order）一文的分析，而終結DEI的理由包括（Rufo, 2023）：DEI透過配額制度與強制性反歧視培訓，使個人在職場與教育中必須依身分群體獲取機會，而非根據個人能力，根本是對個人自由的侵犯；過度強調族群與性別身分，導致社會群體的對立，製造社會分裂；過度保障特定少數，反而迫使主流族群中的弱勢處境更不利；加重企業與政府財政負擔：要求企業和學術機構投入大量資金於DEI計畫，然其效果卻未能如預期，反而加重政府、企業與學校的財政負擔。除此之外，美國總統D. Trump就任後就立刻逮捕並遣送大量非法移民，廢止跨性別相關規範，也發布《終結政府DEI計畫與優先待遇行政命令》（Ending Government DEI Programs and Preferential Treatment Executive Order），要求所有聯邦機構終止DEI相關部門，以及對大學的補助，嚴厲批評該政策不只違反平等原則，更導致政府資源的極大浪費（The White House, 2025）。綜合來看，DEI作為一種積極性差別待遇的社會公平政策，其相關措施與美國的公共資源分配、大學入學機會或企業員工的僱用與培訓緊密結合。然而，隨著美國保守勢力高漲，共融性政策正面臨巨大反撲。臺灣長期受到美國多元文化教育影響，像是性別多元等議題也尚未是社會整體共識，「逆向歧視」或「認同政治霸權」等反多元共融論述是否同樣會被檯面化，進而削弱以平等與尊重為核心的共融理想？值得留意。

#### 四、AI時代的數據治理、數位監控與教育不平等

不同群體在資訊與通訊技術（Information and Communication Technology, ICT）存取、技能、使用模式與社會參與等存在差異，便會造成甚至擴大不平等，此即「數位落差」（digital divide）。這個概念在1990年代中期被提出後，

原本只用來描述人們是否能夠存取電腦與網路，後來則發展為更廣泛的社會與經濟不平等議題。依據Van Dijk（2017）有關數位落差之研究，其發展歷經以下階段：（一）1999-2002年之物理存取階段：研究重點在於誰能夠使用電腦與網路，主要受收入、教育、年齡、種族等人口統計因素影響。研究仍為描述性分析，諸如數位設備的普及程度，故未能深入探討數位落差的社會影響。（二）2003-2015年之技能與使用方式階段：這一階段的研究顯示，即便人們獲得網路近用權，若仍缺乏數位技能或資訊評估能力，仍無法有效使用數位技術來改變其不利地位，故研究者開始探究不同群體在數位技能、資訊搜尋與網路應用的數位能力落差。（三）2015年迄今之社會參與和結果階段：學者提出進一步的數位影響落差，即數位技術對社會、經濟與政治參與之影響差異，亦即不再只將數位落差視為數位設備近用權或應用能力，而是將之視為與社會、經濟和文化等不同資本相關的結構性不平等。

針對數位落差研究的回顧與檢討，縱使一般難免會有錯誤理解，例如將數位落差視為絕對有或無的二元區分，可能將「落差」理解為難以彌合的鴻溝，忽略數位落差會因技術進步、政策變化與社會發展而改變（Van Dijk, 2017, pp. 2-4），然這些檢討仍僅以電腦或網際網路為範圍。因為21世紀人工智慧（Artificial Intelligence, AI）所帶動的技術革新，讓數位落差或數位公平再度受到重視，例如，OpenAI在2022年11月推出ChatGPT-3.5，它的表現仍較受限，像是在非英語語言的表達和理解能力較弱，容易出現直譯或文法錯誤，長對話記憶有限，故無法維持長時間連貫性。但僅相隔大約四個月，OpenAI公布ChatGPT-4.0，它便具備類似人類邏輯推理能力，即能應用思維鏈（*Chain of thought*）技術將複雜問題拆解為步驟化的歷程，再加上多模態大型語言模型使其具備類似人類視覺的圖片與影像辨識能力，讓AI不僅能改善思考過程、提出不同策略，甚至具有更高的效率。根據OpenAI於2023年發布的《GPT-4技術報告》（GPT-4 Technical Report），AI的表現已顯著超越人類的一般水準，GPT-3.5在美國律師資格考試（Uniform Bar Exam, UBE）中僅能達到考生後10%的水準，而GPT-4則已提升至前10%，顯示其顯著的推理與應用能力。此外，在學術能力測驗（Scholastic Assessment Test, SAT）中，GPT-4在閱讀與數學部分的得分分別達到710/800和700/800，成績已接近頂尖學生（王俊斌，2025；OpenAI, 2023）。

OpenAI又進一步在2024年5月推出GPT-4o，這個版本除了反應更快與成本更低，更展現出具有驚人多模態處理能力，人機互動過程更為自然外，邏輯推理任務也有顯著改進。在評估語言模型理解能力的標準基準測試（Massive Multitask Language Understanding, MMLU）表現上，在各種學術和實際任務上的推理能力，通過評估模型對特定問題的正確答案率來衡量其理解和推理能力；另外也進行通用問答能力的評估（General Purpose Question Answering, GPQA），檢測模型在面對廣泛主題的應用能力，據以瞭解其在解答具體問題的準確性和可靠性。檢測結果顯示GPT-4o在MMLU和GPQA的表現，特別是推理能力，又有進一步提升（Sharma et al., 2024）。

追溯AI概念最早是出現於J. McCarthy在1955年給洛克菲勒基金會研討會的提案標題，將其定義為「若機器能表現出如人類一般的行為，便可被稱之具備智能的機器」，並以此與模控學（cybernetics）或自動化機器（automata）有所區別。就目前看來，AI的發展已超乎想像。如同黃仁勳在哥倫比亞大學商學院講座的觀點，他認為AI應該被視為一種工具，在這個新時代，懂得與AI協同工作的人無需過度擔憂AI將取代人類工作，唯有不斷學習和適應，方能確保個人的競爭力（Huang, 2023）。簡單來說，AI應用知能已成為關鍵能力，更讓原本的數位工具近用性、數位運用能力、資本形式轉化等數位落差面向有了更進一步的變化。首先，若從科技樂觀論的角度來看，AI的運作依賴大數據（big data）與演算法（algorithms）進行深度學習（deep learning），以實現知識提取、推理決策與自我優化，其應用涵蓋語音識別、圖像分析、自然語言處理、自動駕駛，以及基於使用者行為數據的智能推薦（intelligent recommendation），透過演算法預測使用者可能感興趣的內容或產品。此外，在教育領域，AI也被運用於適性學習系統（adaptive learning systems），透過分析學生的測驗紀錄、學習進度與錯誤模式，動態調整教學內容與難度，以提供個人化學習體驗。

然而，生成式AI技術及其教育應用卻也同時形構出「數據化」（datafication）與「學習化」（learnification）的現象，即透過大數據的取得、資料存取以及強大運算力來共同支撐AI的成長（Knox et al., 2020）。面對這樣的發展趨勢，Ball與Grimaldi就以Foucault採治理性的分析，提出「學習化的新自由主義部署」（the neoliberal dispositif of learnification）之觀察，也就以「部署」的

概念來表達以數位為媒介來強調趣味化學習，進而讓「學習者陷入了看似可自主行動、可自為轉化，以及可逆轉的微觀權力關係之中」（Ball & Grimaldi, 2022, pp. 289-290）。顯而易見地，AI時代會迎來怎樣的未來？兩面神Janus的羅馬神話應會是貼切的註解，Janus一張臉向前、一張臉向後，象徵事物的兩面性與轉變，故AI所能帶來的，看來它既可能預示美好時代的降臨，也可能是開啟黑暗時代的序幕。綜合文獻資料，AI在教育領域應用的正、反面影響，大致可如表1所示。

表1  
AI對於教育公平的正面與負面影響比較

正面	負面
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 強化個人化學習（<i>strengthening personalized learning</i>）：AI透過分析學生的學習數據，例如學習進度、錯誤模式與興趣，調整課程內容與難度，提供個人化學習的機會。適性化學習讓學生能依自身能力，不再受制於統一進度。此外，AI還能提供即時回饋與補救教學，幫助學生克服學習困難，更有利於適性學習。</li> <li>2. 提升教育資源近用性（<i>improving accessibility to education resources</i>）：AI降低教育成本，提供線上學習、智能輔助與即時回饋，將使偏遠地區或弱勢學生克服地理與經濟限制，獲取優質教育資源，促進教育公平。</li> <li>3. 教與學品質差距的縮小（<i>bridging the teaching and learning quality gap</i>）：生成式AI工具與數位平台等資源，有助於學生多元學習、教師備課與協同教學，更能縮小城鄉之間教與與學品質的落差。</li> <li>4. 促進融合教育（<i>enhancing</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 數位落差的持續擴大（<i>exacerbating the digital divide</i>）：弱勢學生可能欠缺使用生成式AI工具所需的設備條件，或者無法負擔需付費的生成式AI工具，形成AI素養的發展落差。</li> <li>2. 學習者能動性的抑制（<i>reducing learner's agency</i>）：過度依賴生成式AI的使用，可能削弱學習者的基本資料閱讀與分析比較能力，甚至會影響學生批判思考與創造力的發展。</li> <li>3. 弱化教師專業能力與減少師生互動（<i>weakening teacher professionalism and reducing teacher-student interaction</i>）：隨著生成式AI工具應用的比例增加，教師若過度依賴數位工具協助備課、作業批改與學習評量，有可能導致專業能力弱化。若課堂互動被高頻度的AI輔助工具取代，師生面對面的討論相對減少，可能更不利於社會情緒能力的發展。</li> <li>4. 數位監控與隱私安全風險（<i>confronting digital surveillance and threats to</i></li> </ol> <p style="text-align: right;">（續下頁）</p>

正面	負面
<p>inclusiveducation)：應用生成式AI的語音轉文字、自動字幕、自動翻譯，以及文本轉語音等技術，可有效輔助聽障、視障等特殊需求學生，提升學習者近用性與理解能力，促進教育的包容性。</p> <p>5. 落實證據本位的學習效能與政策成效評量 (implementing evidence-based evaluation of learning achievement and policy outcome)：透過大數據與演算化的應用，讓問題分析與成效評估更容易被實施，協助不公平問題的發現以及解決。</p>	<p>Privacy)：利用科技對個人網路活動、通訊內容和個資進行數據蒐集、分析與監測，這雖有助於效率提升與管理優化，但過度數據蒐集、政府或企業的濫用，以及未授權的數據洩露，將會對個體自由與公民權利形成風險。</p> <p>5. AI治理性的新自由主義部署 (unfolding the neoliberal deployment of AI's governmentality)：AI教學論 (AI-pedagogy) 被塑造成全球教育改革的新潮流，更強調適性化、彈性化與趣味化。然而，新型態的教與學模式，表現出來是個體的自主調整，實為AI治理的微觀權力規訓。</p>

綜言之，生成式AI的教育應用具有兩面性，一方面將有助於適性化學習、擴大資源近用、縮減教學品質差距，並能促進融合教育與證據本位的教育發展，為教育公平開啟新契機。另一方面卻也可能加劇數位落差、壓抑學習者的能動性、削弱教師專業、降低師生間的親密互動關係，引發數位監控與隱私侵犯的風險，甚至成為新自由主義治理與微觀規訓的工具。參考表1所列舉的正、反面議題，未來研究可採多重方法角度，包括基礎理論分析、質性與量化的實徵研究，據此審慎面對生成式AI在教育場域的影響與風險。

## 伍、結論與未來研究建議

本研究探討21世紀社會正義與教育公平的研究趨勢，特別聚焦新自由主義對教育公平的影響與變化，並從經濟學、政治哲學與倫理學角度分析全球與臺灣教育政策的發展路徑。透過歷史回顧與理論分析，本研究指出新自由主義雖強調市場機制與個人選擇，卻也造成資源分配不均與社會階層固化。此外，全球化、數位科技與教育市場化進一步改變學校教育的公平性，使教育不平等問題更為複雜。綜合當代研究趨勢與社會變化，本研究結論如下：

## 一、教育公平內涵反映社會發展與國際趨勢變化

教育公平的內涵隨社會發展與國際趨勢變遷而演進。工業革命時期，教育公平關注基礎教育普及，以提升社會生產力。20世紀，標準化測驗與學制改革強調機會均等，以促進社會流動。進入21世紀，全球化、科技發展與多元文化擴展教育公平的範疇，從「機會均等」轉向「結果公平」與「能力發展」，關注不同社群需求。此外，數位落差、環境變遷與全球正義等新興議題，教育公平的關注焦點已從國家政策層次擴展至國際層次，反映教育政策如何隨全球趨勢調整，以應對社會與經濟變遷帶來的新挑戰。

## 二、市場機制與教育公平的矛盾

受到Hayek與Friedman影響，新自由主義強調市場機制主導教育，注重私有化與績效管理，導致資源分配失衡，擴大教育機會不均，並加劇社會階級再製。倫理層面，效益主義重視整體產值，忽視個別學生需求與公平性。Rawls批判此模式未保障弱勢群體，主張透過差異原則確保弱勢優先。Sen與Nussbaum則認為教育應促進學生的能動性與自由發展能力，而非僅作為市場競爭的工具，以確保多元實質正義。

## 三、市場化、私有化與教育公共性的衝擊

全球化與數位資本主義推動教育市場化與私有化，削弱教育的公共性，諸如數位科技雖能擴展學習機會，卻因教育成為市場競爭商品，私有化加速教育機構的營利化導向，使得經濟弱勢群體權益更為受限。AI與數據化教育政策雖提高效率，卻可能進一步強化階級複製，擴大不平等。面對市場壓力，教育政策須重新評估市場化與公共性的平衡，以確保教育公平與社會正義。

## 四、教育公平研究的新興趨勢

當代教育公平研究已超越「入學機會均等」的傳統範疇，轉向全球化場域的多重視角，例如不同國家因資源、機會、文化或制度等差異所形成的能力（capabilities development）差異；與永續發展相關的生態正義、跨世代正義或跨

物種正義等課題；與生成式AI、數據治理，以及隱私維護等問題相關的新數位落差與社會正義問題，由此可見教育公平的內涵與議題正不斷拓展中。

## 五、未來教育政策與社會正義的平衡

臺灣未來的教育政策應在市場競爭與社會責任間取得平衡，避免市場化導致教育機會不均，並確保教育仍能為公共服務。本研究回顧當代學術發展，指出教育公平的落實不僅涉及學術討論，更牽涉政府政策、社會運動以及國際合作等不同層次。未來應透過政策調整與制度創新，回應市場競爭與科技變遷帶來的挑戰，期能確保社會正義與教育公平能持續被關注。

綜合上述研究結論，進一步提出未來研究之建議如下：

### 一、公平與正義基礎理論的前瞻研究

目前對教育公平的討論多聚焦於政策與制度，未來應加強對政治哲學、經濟哲學與倫理學等基礎研究，諸如持續關注當代學者對公平正義之研究與論辯，分析不同理論如何影響教育政策的規劃與實踐，並評估其對當代教育不平等現象的適用性與解釋力。

### 二、跨領域教育公平的整合研究

教育公平問題涉及經濟、社會、科技與法律等多個層面，未來研究應促進跨領域的對話，期能構建更完整的分析框架。例如，數位教育公平可結合數據科學與社會學視角，市場化影響則可從政治理論、經濟學與教育學的研究整合分析，以提供更具體的解決方案。未來教育公平研究應採取多重方法與跨領域的整合，期能更快回應當代社會的變遷。

### 三、全球正義視角下的教育公平研究

教育公平已是全球化發展的議題之一，未來研究應超越國內政策範疇，轉向全球正義視角，探討發展中國家與已開發國家之間的教育資源差距，故宜更進一步推動跨國合作研究，進行區域或國際之教育公平的比較研究，或者關注DEI、

AI與數位公平、數據治理等後全球化趨勢對教育公平的衝擊。

#### 四、新自由主義市場化對教育公平的長期影響

新自由主義推動的市場競爭與私有化改變了教育資源的配置，未來研究應評估其對不同教育階段（如基礎教育、高等教育、技職教育）的長期影響，特別是對教育機會、學習成果與社會階層流動性的變化。此外，隨著市場機制滲透教育領域，研究更應關注市場競爭與公共教育資源分配之平衡性，據以確保教育公共性。

#### 五、AI與數據治理下的數位公平挑戰

數位技術與AI應用將改變教育模式，亦將帶來潛在挑戰，未來研究應深入探討AI技術在教育場域中的正向與負面之影響，並提出數據治理與教育公平相平衡的策略，期能回應數位科技應用所造成新數位不公平。

### 參考文獻

- 王俊斌（2010）。論M. Nussbaum「能力取向」的正義觀與教育發展。*教育研究集刊*，56（2），41-69。https://doi.org/10.6910/BER.201006\_(56-2).0002
- [Wang, C.-P. (2010). On M. Nussbaum's capability approach to justice and its application to education. *Bulletin of Educational Research*, 56(2), 41-69. https://doi.org/10.6910/BER.201006\_(56-2).0002]
- 王俊斌（2012）。效用、基本善與能力發展——論「平等」的多元視野及其教育蘊義。*教育研究集刊*，58（2），37-69。https://doi.org/10.3966/10288708201206002
- [Wang, C.-P. (2012). Utility, primary goods, and the capabilities approach: Multiple perspectives on "equality" and their educational implications. *Bulletin of Educational Research*, 58(2), 37-69. https://doi.org/10.3966/10288708201206002]
- 王俊斌（2016）。教育制度中的社會正義理論分析——多元觀點與比較基礎建構。*臺灣教育社會學研究*，16（2），29-63。https://doi.org/10.3966/168020042016121602002
- [Wang, C.-P. (2016). A study of social justice theories in educational systems: Multiple-perspectives and construction of comparative foundation. *Taiwan Journal of Sociology of*

*Education*, 16(2), 29-63. <https://doi.org/10.3966/168020042016121602002>]

王俊斌（2021）。摸索前行的教育奧德塞旅程——台灣實驗教育政策的理想與實際。載於楊洲松、王俊斌（主編），*臺灣重大教育政策與改革的許諾與失落——批判性檢視*（頁325-359）。學富。

[Wang, C.-P. (2021). An educational odyssey of exploration: The ideals and realities of Taiwan's experimental education policy. In C.-S. Yang & C.-P. Wang (Eds.), *The promise and off-track of Taiwan's major educational policies and reforms: A critical review* (pp. 325-359). Pro-Ed.]

王俊斌（2024a）。臺灣1990年代後師資培育改革的本體論政治初探：一種非工具性思維的觀點。*教育研究集刊*，70（2），33-71。 [https://doi.org/10.6910/BER.202406\\_70\(2\).0002](https://doi.org/10.6910/BER.202406_70(2).0002)

[Wang, C.-P. (2024a). A study of ontological politics of teacher education reform since the 1990s in Taiwan: A perspective of non-instrumental thinking. *Bulletin of Educational Research*, 70(2), 33-71. [https://doi.org/10.6910/BER.202406\\_70\(2\).0002](https://doi.org/10.6910/BER.202406_70(2).0002)]

王俊斌（2024b）。以師資培育為特色之大學社會責任實踐及其挑戰。*教育研究月刊*，359，11-22。 <https://doi.org/10.53106/168063602024030359002>

[Wang, C.-P. (2024b). University social responsibility practice of featured teacher education and its challenges. *Journal of Education Research*, 359, 11-22. <https://doi.org/10.53106/168063602024030359002>]

王俊斌（2025）。「學習化導向」作為一種教育治理技術：面對AI時代的能力取向教育社會學。*臺灣教育社會學研究*，25（1），107-152。 <https://doi.org/10.53106/168020042025062501003>

[Wang, C.-P. (2025). "Learnification orientation" as a technique of educational governance: Capabilities-based sociology of education for the AI era. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 25(1), 107-152. <https://doi.org/10.53106/168020042025062501003>]

余桂霖（2010）。當代正義理論。秀威資訊科技。

[Yu, G.-L. (2010). *Contemporary theory of justice*. Showwe Information.]

李奉儒（2014）。描繪臺灣教育改革論述：社會地圖學的應用。載於中國教育學會（主編），*教改20年：回顧與前瞻*（頁23-71）。學富。

[Lee, F.-J. (2014). Mapping the discourse of education reform in Taiwan: An application of social cartography. In The Chinese Society of Education (Ed.), *20 years of educational reform: A review and prospects* (pp. 23-71). Pro-Ed.]

- 李奉儒（2023）。臺灣高等教育改革30年的回顧：新自由主義的衝擊與批判省思。教育研究集刊，69（4），1-39。https://doi.org/10.53106/102887082023126904001
- [Lee, F.-J. (2023). A review of Taiwan's higher education reform in 30 years: The impact and critical reflection of neoliberalism. *Bulletin of Educational Research*, 69(4), 1-39. https://doi.org/10.53106/102887082023126904001]
- 林永豐、郭俊呈（2011）。後期中等教育公平指標之發展與建構。教育政策論壇，14（4），115-142。
- [Lin, Y.-F., & Kuo, C.-C. (2011). Constructing equal opportunity indicators of upper secondary education. *Educational Policy Forum*, 14(4), 115-142.]
- 林生傳（1999）。性別教育機會均等的分析、檢討與實踐。教育學刊，15，1-34。
- [Lin, S.-C. (1999). Sex-equity education— Concept, current status, and implementation. *Educational Review*, 15, 1-34.]
- 姜添輝（2015）。臺灣高等教育政策依循新自由主義的現象與缺失。臺灣教育社會學研究，15（2），131-165。https://doi.org/10.3966/168020042015121502004
- [Chiang, T.-H. (2015). Why do higher education policies in Taiwan incline towards neoliberalism? A critique on this approach. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(2), 131-165. https://doi.org/10.3966/168020042015121502004]
- 姜添輝（2020）。新自由主義治理性視角下的全球化教育改革運動。教育學報，16（2），311-338。https://doi.org/10.14082/j.cnki.16731298.2020.02.001
- [Chiang, T.-H. (2020). The analysis of global education reform movement in the perspective of neoliberal governmentality. *Journal of Educational Studies*, 16(2), 311-338. https://doi.org/10.14082/j.cnki.16731298.2020.02.001]
- 張志明、吳家瑩（2011）。國民小學教育公平指標之研究。教育政策論壇，14（4），143-171。https://doi.org/10.3966/156082982011101404006
- [Chang, C.-M., & Wu, C.-Y. (2011). The study of the indicators of educational equity for elementary schools. *Educational Policy Forum*, 14(4), 143-171. https://doi.org/10.3966/156082982011101404006]
- 張建成（2007）。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。教育研究集刊，53（2），103-127。
- [Chang, C.-C. (2007). A monolith or an umbrella: The multicultural predicaments. *Bulletin of Educational Research*, 53(2), 103-127.]
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。教育研究集刊，60（3），111-128。https://

doi.org/10.3966/102887082014096003004

[Chang, C.-C. (2014). Revisiting the multicultural myths. *Bulletin of Educational Research*, 60(3), 111-128. <https://doi.org/10.3966/102887082014096003004>]

張國保、胡茹萍、廖俊仁、江翊嘉（2011）。我國技職教育公平指標建構之探討。《教育政策論壇》，14（4），89-114。 <https://doi.org/10.3966/156082982011101404004>

[Chang, K.-P., Hu, R.-P., Liao, J.-J., & Chiang, Y.-C. (2011). Inquiring and constructing the indicators of equity for technological and vocational education in Taiwan. *Educational Policy Forum*, 14(4), 89-114. <https://doi.org/10.3966/156082982011101404004>]

教育部（1993）。國民小學課程標準。

[Ministry of Education. (1993). *National primary school curriculum standards*.]

教育部（2008）。發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫。 [https://www.edu.tw/plannews\\_detail.aspx?sn=116&pages=7](https://www.edu.tw/plannews_detail.aspx?sn=116&pages=7)

[Ministry of Education. (2008). *Policy plan for developing world-class universities and top research centers*. [https://www.edu.tw/plannews\\_detail.aspx?sn=116&pages=7](https://www.edu.tw/plannews_detail.aspx?sn=116&pages=7)]

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>

[Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education\_General guidelines*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>]

教育部（2020）。中華民國原住民族教育年鑑1945-2018。 <https://drive.google.com/drive/folders/1DKzkhlEot7F11CKulOJc5aNrS4GQnXCA>

[Ministry of Education. (2020). *Yearbook of indigenous education in the Republic of China 1945-2018*. <https://drive.google.com/drive/folders/1DKzkhlEot7F11CKulOJc5aNrS4GQnXCA>]

陳伯璋（2009）。當前多元文化教育實踐與省思——兼論新多元文化教育的可能。《教育與多元文化研究》，1，1-15。

[Chen, P.-C. (2009). A study of the multicultural education in practice and reflection. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 1-15.]

陳伯璋（2012）。追求卓越之後。《臺灣教育評論月刊》，1（6），26-27。

- [Chen, P.-C. (2012). After the pursuit of excellence. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(6), 26-27.]
- 陳振遠、樊國怨、蘇國璋、何希慧、侯永琪、陳振宇、許文瑞（2011）。發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫之評估研析。《*研考雙月刊*》，35（3），84-96。
- [Chen, J.-Y., Fan, K.-S., Su, K.-W., Ho, S.-H., Hou, Y.-C., Chen, J.-Y., & Hsu, W.-R. (2011). An evaluation analysis of the plan for developing world-class universities and top research centers. *Journal of Research and Examination*, 35(3), 84-96.]
- 黃昆輝（主編）（2019）。邁向公義與卓越：台灣教育的問題與對策研究。黃昆輝教授教育基金會。
- [Huang, K.-H. (Ed.). (2019). *Towards justice and excellence: A study of problems and solutions in Taiwan's education*. Professor Huang Kun-Huei Education Foundation.]
- 楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。《*當代教育研究*》，16（4），1-37。https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.01
- [Yang, S.-K. (2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37. https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.01]
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦（2011）。我國高等教育公平指標之研究。《*教育政策論壇*》，14（4），35-62。https://doi.org/10.3966/156082982011101404002
- [Chan, Y., Yang, K.-S., & Liu, H.-H. (2011). A study on the indicators of equity of higher education in Taiwan. *Educational Policy Forum*, 14(4), 35-62. https://doi.org/10.3966/156082982011101404002]
- 詹美華（2008）。教科書市場化議題之論述分析。《*教科書研究*》，1（2），1-28。
- [Zhan, M.-H. (2008). A discourse analysis on the critical issue of textbook marketization. *Journal of Textbook Research*, 1(2), 1-28.]
- 劉美慧（2012）。文化回應教學。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，*多元文化教育*（三版，頁327-355）。高等教育。
- [Liu, M.-H. (2012). Culturally relevant pedagogy. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You, *Multicultural education* (3rd ed., pp. 327-355). Higher Education.]
- 歐用生（1985）。我國國民小學社會科教書意識型態之分析。《*新竹師專學報*》，12，91-125。
- [Ou, Y.-S. (1985). Analysis of ideologies in social studies textbooks for elementary schools in Taiwan. *Journal of Hsinchu Normal College*, 12, 91-125.]

- 歐用生 (1997)。「一綱一本教科書事件」平議。《教科書研究》，1(1)，1-28。
- [Ou, Y.-S. (1997). One-guideline-one-version textbook contention: A critique and analysis. *Journal of Textbook Research*, 1(1), 1-28.]
- 歐用生 (2006)。《課程理論與實踐》。學富。
- [Ou, Y.-S. (2006). *Curriculum theory and practice*. Pro-Ed.]
- 蔡金田 (2012)。國民中學教育公平指標建構之研究。《教育政策論壇》，15(3)，167-203。https://doi.org/10.3966/156082982012081503006
- [Tsai, C.-T. (2012). A study on the construction of educational equity indicators of junior high schools. *Educational Policy Forum*, 15(3), 167-203. https://doi.org/10.3966/156082982012081503006]
- 鄭勝耀 (2011)。弱勢教育公平指標之研究。《教育政策論壇》，14(4)，63-88。https://doi.org/10.3966/156082982011101404003
- [Cheng, S.-Y. (2011). A study on the educational equity indicators for disadvantaged students. *Educational Policy Forum*, 14(4), 63-88. https://doi.org/10.3966/156082982011101404003]
- Acemoglu, D., & Johnson, S. (2023). *Power and progress: Our thousand-year struggle over technology and prosperity*. Public Affairs.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail*. Crown.
- Alfonseca, K. (2025, January 25). A look at what DEI means amid Trump executive orders. *ABC News*. https://abcnews.go.com/US/dei-programs/story?id=97004455
- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Sage.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ball, S. J., & Grimaldi, E. (2022). Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 288-302.
- Chiang, T.-H., Thurston, A., & MacKenzie, A. (2024). Lifelong learning as a governing technique of subjectivation from the perspective of the discourse of hope and fear. *Frontiers in Political Science*, 6, 1404956. https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1404956
- Cohen, G. A. (1993). Equality of what? On welfare, goods, and capabilities. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 9-29). Clarendon Press.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard University Press. (Original work published 1990)

- Collier, P., & Kay, J. (2020). *Greed is dead: Politics after individualism*. Allen Lane.
- Comim, F., Fennell, S., & Anand, P. B. (2018). *Frontiers of the capability approach*. Cambridge University Press.
- Daniela, L. (2022). *Inclusive digital education*. Springer.
- de Haan, P. (2016). *From Keynes to Piketty: The century that shook up economics*. Palgrave Macmillan.
- Drucker, P. (1993). *Post capitalist society*. Harper Business.
- Edgerton, D. (2021). What came between new liberalism and neoliberalism? Rethinking Keynesianism, the welfare state and social democracy. In A. Davies, B. Jackson, & F. Sutcliffe-Braithwaite (Eds.), *The neoliberal age? Britain since the 1970s* (pp. 30-46). UCL Press.
- European Commission. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Europe Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2023). *Eurydice report: Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Europe Union.
- Freeman, S. (2006). *Rawls and moral philosophy*. In S. Freeman (Ed.), *The Cambridge Companion to Rawls* (pp. 273-316). Cambridge University Press.
- Friedman, M. (1951). Neo-liberalism and its prospects. *Farmand*, 17, 89-93.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: Europe, East Asia, and the USA*. Routledge.
- Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2021a). The blended learner: Digitalisation and regulated freedom-neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, 36(3), 393-416. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1704066>
- Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2021b). Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 288-302.
- Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2021c). Paradoxes of freedom: An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education*, 62(1), 114-129.
- Gupta, A. (2023). Diversity, dignity, equity, and inclusion in the age of division, discord and disunion: Stereotyping, sexist, hegemony in education. *International Education Studies*, 16(1), 110-117. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n1p110>
- Haakonssen, K., & Winch, D. (2006). The legacy of Adam Smith. In K. Haakonssen (Ed.), *The Cambridge Companion to Adam Smith* (pp. 366-394). Cambridge University Press.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hayek, F. A. (1944). *The road to serfdom*. Routledge.
- Hertz, N. (2001). *The silent takeover: Global capitalism and the death of democracy*. Free Press.
- Hofmeyr, B. (2022). *Foucault and governmentality: Living to work in the age of control*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>
- Huang, J. (2023). *NVIDIA CEO Jensen Huang reveals keys to AI, leadership* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=MwiM\\_nPyx5Y](https://www.youtube.com/watch?v=MwiM_nPyx5Y)
- Jones, D. S. (2012). *Masters of the universe: Hayek, Friedman, and the birth of neoliberal politics*. Princeton University Press.
- Kissel, J. (2021). Why adequacy isn't enough: Educational justice, positional goods and class power. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12544>
- Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (2020). Machine behaviourism: Future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>
- Kuo, S.-Y. (2005). Does multicultural education really benefit various cultures? *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 73-88. [https://doi.org/10.6910/BER.200512\\_\(51-4\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.200512_(51-4).0003)
- Lieberman, D. (2006). Adam Smith on justice, rights, and law. In K. Haakonssen (Ed.), *The Cambridge Companion to Adam Smith* (pp. 214-245). Cambridge University Press.
- Lowe, R. (2021). *Schooling and social change since 1760: Creating inequalities through education*. Routledge.
- Mehta, P. B. (2006). Self-interest and other interests. In K. Haakonssen (Ed.), *The Cambridge Companion to Adam Smith* (pp. 246-269). Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary, imagination and public life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2015). Philosophy and economics in the capabilities approach: An essential dialogue. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19452829.2014.983890>
- Open AI. (2023). *GPT-4 technical report*. <https://arxiv.org/pdf/2303.08774>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.
- Piketty, T. (2024). *Nature, culture, and inequality: A comparative and historical perspective*. Other Press.
- Putnam, H., & Walsh, V. (2012). *The end of value-free economics*. Routledge.
- Rawls, J. (1963). The sense of justice. *The Philosophical Review*, 72(3), 281-305. <https://doi.org/10.2307/2183165>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999a). Justice as fairness. In S. Freeman (Ed.), *John Rawls: Collected papers* (pp. 47-72). Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999b). Kantian constructivism in moral theory. In S. Freeman (Ed.), *John Rawls: Collected papers* (pp. 303-358). Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeings, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book.
- Rufo, C. F. (2023). DEI and the end of the Constitutional Order. In *American's cultural revolution: How the radical left conquered everything* (pp. 240-267). Broadside Books.
- Sandel, M. J. (2009). *Justice: What's the right thing to do*. Farrar, Straus and Giroux.
- Sen, A. (1982). Equality of what. In A. K. Sen (Ed.), *Choice, welfare and measurement* (pp. 353-369). Harvard University Press.
- Sen, A. (1987). *On ethics and economics*. Blackwell.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Sharma, A., Seethepalli, S., & Kirkovska, A. (2024). *Analysis: GPT-4o vs GPT-4 Turbo*. Vellum. <https://www.vellum.AI/blog/analysis-gpt-4o-vs-gpt-4-turbo>
- Simons, H. C. (1934). *A positive program for laissez faire: Some proposals for a liberal*

- economic policy*. University of Chicago Press.
- Smith, A. (1976). *The theory of moral sentiments*. Liberty Fund.
- Smith, A. (2009). *The wealth of nations*. Thrifty Books.
- The White House. (2025, January 20). *Ending radical and wasteful government DEI programs and preferencing*. <https://bit.ly/3XYZabc>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. <https://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- University of Michigan. (2025). *Defining DEI: Diversity, Equity & Inclusion*. <https://diversity.umich.edu/about/defining-dei/>
- Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. In P. Rössler, C. A. Hoffner, & L. van Zoonen (Eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-11). John Wiley & Sons.
- Walker, M., & McLean, M. (2015). Professionals and public-good capabilities. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 3(2), 60-82. <https://doi.org/10.14426/cristal.v3i2.42>