



OECD教育公平政策發展歷程暨其內涵之探悉

劉金山／教育部技術與職業教育司科員
國立政治大學教育學系博士

一、前言

民主社會中「公平」(equity)一直都是教育政策的核心價值，正如學者Rawls所說「公平已經成為人們評價社會制度良窳的首要價值標準」(Rawls, 1971)。而教育公平是實踐社會公平不可或缺之一環，故近年來該議題已成為世界各國重視且積極探究之課題。此外，隨著全球化腳步的加速，全球治理的觀點應運而生，並不斷對以國家為主體的政府治理作為產生影響。學者Farazmand (1999)認為全球化係指一國之內組織的成長越過國界範圍而成為跨國組織，組織的認同感及其所屬社群也超越國家管轄範圍，故全球化不僅僅是一種經濟全球化的現象與過程，同時也是政治、社會、文化、生態等全球化的現象與過程，衝擊著原有民族國家的政治體制與社會結構，使人類社會呈現出一體化、同質化的傾向。教育亦無法避免，故許多國家在面臨教育議題處理之困境時，開始進行頻繁的國際交流與合作。

二次大戰以後，教育公平引發了許多國際組織的廣泛重視，包括聯合國教科文組織(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization，簡稱UNESCO)、歐洲聯盟(European Union，簡稱歐盟)、世界銀行(World Bank)及經濟合作發展組織(Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱OECD)等國際組織，分別從受教育權和教育行動等多方面為推動教育公平進行努力。本研究所探討的OECD

成立於1961年(前身為歐洲經濟合作組織)現有34個成員國，該組織提供了一個框架，在此框架內成員國可以交流經濟發展經驗，為共同的問題尋找答案，協調在國內外政策中合作實踐。在這個組織中所進行的各類論壇，各國政府可以達成沒有約束性的建議(軟法律)或是有約束性的條約，這些文件對國際經濟和貿易環境的改善具有強大的推動力。

由於OECD長期關注於教育議題，並將教育政策研究領域置於優先位階，且該組織以政策為導向之發展模式，最能體現國際組織從議題探討、政策形成到成效檢討之政策發展歷程，爰本研究將以該組織教育公平政策發展歷程進行探悉，同時分析其對教育公平內涵之觀點，藉以作為我國後續政策規劃與發展之參照。

二、OECD教育公平政策歷史分析

學者Simon (2007)等人，在其所提《減少失敗：邁向教育公平的十項措施》(No more failures: ten steps to equity in education)報告書中指出，在不同階段中OECD對教育公平定位之觀點，主要受到促進社會流動之「社會需求趨動觀」與帶動經濟發展之「經濟需求趨動觀」之影響，並進而調合成以國際數據比較之「數據驅動」。以下茲從不同時期階段之需求趨動觀點進行分析：



（一）1960s-1980s：社會需求趨動下的教育公平

1.時代背景

20世紀50年代末期，隨著歐洲經濟的復甦，OEEC（歐洲經濟合作組織），為了重建歐洲經濟，並進一步協助第三世界國家經濟發展，進而擴大合作及影響層面，遂成立OECD。該組織初期內部並無獨立研究教育問題之部門，對教育之關注侷限於「教育投資與經濟生產力之關聯」，故著重於學校科學和數學教育改進策略，藉以提高科學與技術人力之能力。

隨著60至80年代間冷戰的白熱化，歐洲國家為試圖減低美國自由市場主義之影響，並建立其歐洲獨特社會體系下，教育遂提升其地位，不再處於經濟附屬。1968年，OECD成立教育研究與創新研究中心（Center for Education Research and Innovation,簡稱CERI）；1970年，教育委員會（Education Committee）取代原科學與技術人力委員會（the Committee for Scientific and Technical Personnel）。這兩個部門的成立彰顯出教育創新與研究之功能與獨特性。

接續60年代末期對教育功能性之探究，進入70年代，OECD對於教育觀點，超越單純以就業為目的的經濟思維，而朝向更為全面的「社會與文化目的」。正如OECD前教育副主任Papadopoulos所提《教育1960-1990:OECD》報告中所陳，「這個時期，OECD對教育的“社會性”理解超過了“經濟性”理解」（OECD, 1975）。

2.公平政策

在上述的時代背景下，OECD陸續發表關於教育公平的各類報告，如1971年《平等教育機會》（Equal Educational Opportunity）；1975年《教育、不平等和人生機會》（Education, Inequality and Life Chances）；1986年《將身心障礙學生融入中等教

育：五個案例之研究》（Integration of the Handicapped in Secondary Schools: Five Case Studies）；1986年《教育中的女性》（Girls and Women in Education）；1987年《多種文化教育》（Multicultural Education）；1988年《身心障礙青年：走向成人的權力》（Disabled Youth: The Right to Adult Status）及1989年《一所學校，多種文化》（One School, Many Cultures）等。

從上述研究報告的標題可以看出，此時期OECD對教育公平的研究涵蓋了身心障礙人士、女性及多元文化群族。由此可知，此期間對於教育公平政策關注著重在「社會民主層面」。持社會民主主義觀點者，其認為教育公平係植基於「對社會的整體理解」，政策的目標在於對社會各層面問題進行體制上改革，而非著重於提高入學機會或改善處境不利兒童學習結果等單一現象。整體而言，此時期OECD對教育公平關注不僅包括個體教育機會均等，更重視社會面向，換言之，此時期OECD教育公平政策的主要特徵在於將教育機會均等概念置於社會背景下，故所有社會背景下的各成員與面向，均為其關注核心。

（二）1980s-1990s：經濟需求趨動下的教育公平

1.時代背景

80年代開始，青年就業成為OECD成員國關切的主要問題。受70年代石油危機之衝擊，西歐國家經濟發展面臨困境，尤在1973-1983這10年間，部分西歐國家失業率甚至上升達10%，進入90年代後失業現象並未減緩，更因全球化及知識經濟等效應，使得OECD成員國面臨更為險峻之挑戰，經濟疲軟、內需不佳及投資不振等現象，促使OECD將重心置於「失業率」。

學者Henry等人（2001）認為，OECD在此時期，教育逐漸成為回應勞動力與就



業市場的重要向度。1978年，OECD召開了以教育為題的第一屆部長級會議，該標題為《因應不斷變化的社會與經濟情境下的未來教育政策》（Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context），意味著教育公平政策將從「社會需求」轉向為「經濟需求」。學者Geiger（1980）對於該會議報告進行分析，指出「在此時期，OECD對於教育與社會間的聯繫關係業已進行重組，為了滿足教育擴張下的受教育青年就業渴望，OECD認為教育應與就業進行緊密結合」。1991年，社會事務、人力資源和教育理事會改名為教育、就業、勞動力和社會事務理事會（Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, 簡稱DEELSA），更可見OECD對教育公平政策已走向經濟驅動，而在理論的發展上，亦從社會民主主義導向人力資本理論（Henry et al., 2001）。

20世紀60年代，現代人力資本理論開始興起，經濟學家Schultz在美國經濟學會上發表了《人力資本投資》演說，其第一次以系統觀點提出人力資本理論，並進一步研究人力資本形成的方式與途徑，對教育投資的收益以及教育對經濟貢獻進行量化研究（Schultz, 1961）。80年代，學者Romer和Lucas進一步提出了「新經濟增長理論」，把古典理論中增長模型“勞動力”定義擴大為“人力資本”，其認為人力不僅包括絕對的勞動力數量和該國所處的平均技術水平，還包括勞動力教育水平、生產技能訓練和該國所處的平均技術水平等，因此，教育成為提高人力資本的重要工具。

2. 公平政策

隨著就業問題日受重視及人力資本理論的推波助瀾，OECD教育公平政策也亦隨之轉向。從80年代末期到90年代中期OECD陸續發表各類報告，如：1991年《殘疾青

年：從學校到工作》（Disabled Youth: From School to Work）、1992年《面向所有人的高質量教育與培訓》（High-Quality Education and Training For All）、1994年《女性和結構變革》（Women and Structural Change）及1997年《OECD會員國的教育和平等》（Education and Equity in OECD Countries）等與教育公平有關的報告，其主要都圍繞著教育公平與經濟間之關連性。其中《面向所有人的高質量教育與培訓》報告書中具體指出，國家對於教育的投入，主要目的在於人力資本的發展，因此教育公平、個體生產力與國家經濟三者間具有緊密連結性，教育公平不僅與「個體權力和能力」及「教育機會的公平分配」有關，還與教育的「投資報酬」有關。此外，該報告書特別指出「質量」概念，主要提出「教育公平不僅是指權利、入學機會，更重要的是教育結果的公平。對於教育公平的追求，並非一種低水平的公平，而是高質量的公平」之概念（OECD, 1997）。

此外，學者Henry等人（2001）指出，此時期OECD開始關注教育的“效率”問題，OECD認為教育的效率係指教育投入與產出間的比值，並探討「個體的教育投入是否可以為其帶來最高利益，尤其是經濟利益；社會的教育投入是否可以獲得最大的回報，尤其是經濟回報」等議題。在《OECD會員國的教育和平等》報告書中指出，教育公平與教育效率兩者間並不矛盾，而應是共存。

OECD在此時期著重教育公平與投入及效率等議題，而在此環境下，OECD成員國對於公立學校進行重構及授權之嘗試，具體政策包括：重新定位國家角色、放寬學校辦學自主及擴大社區與家長參與學校事務權利等，無非期待建立一更有競爭力的教育結構。

（三）1990s後迄今：數據驅動的教育公平

1. 時代背景

進入90年代末期，在知識經濟與全球化的型態下，帶動了新一波的教育公平政策。知識經濟係以知識為主的經濟型態，該型態雖早自80年代初期即形成，但直至1996年OECD發表了《以知識為基礎的經濟》

（The Knowledge-Based Economy），方首次提出了知識經濟概念，並將其定義為「建立在知識和信息的生產、分配和使用之上的經濟」。另一型態則為「全球化」，OECD認為全球化是一個以經濟全球化為核心，包涵各國家、各民族、各地區在政治、文化、科技、軍事、安全、意識形態、生活方式及價值觀念等多層次與多領域的相互關係、影響及制約的多元概念，故在「知識經濟」及「全球化」型態之下，對於教育公平的考量，亦將有所不同（Henry et al., 2001）。

學者Rizvi和Lingard（2009）認為，OECD在此時期中，關注知識經濟和全球化過程中，教育公平性所應強化的政治、經濟與社會意義。雖然OECD於80至90年代間給予教育擴張與解除管制，但並未有明確數據顯現其實際上已對於教育不公平現象呈現緩解。另外，OECD成員國之間，也缺乏大規模的教育公平政策的檢視。因此，此時期逐漸形成一種以證據為本位（evidence-based）的思維，據以推動教育公平政策（OECD, 2001）。

2. 公平政策

面對知識經濟下的社會發展，OECD成員國的教育公平性受到全新的挑戰，促使90年代末期，OECD開始注重自身在促進成員國教育公平中的作用。在90年代中期，OECD考慮到教育管制的解除可能影響教育的公平性，故強調其組織需加強教育機構在

提供教育機會公平分配的責任，而其中最重要的一環即在「強化OECD對於監督成員國教育公平政策實踐和政策目標達成狀態的監測功能」。

但是在整個90年代中期，OECD並沒有開展所提的成員國監測活動，直至90年代末期，OECD才開始真正著手進行。在《面向所有人的高質量教育》部長會議上，教育公平指標的開發成為1997-2001年教育系統指標項目（Indicators of Education System, 簡稱INES）的優先內容。2000年OECD開始進行PISA作業，雖然這個項目主要目的係針對學生學業成就進行評估和跨國比較，但可透過廣泛的資料蒐集進一步探討OECD成員國在教育公平政策實施過程中的問題，有利成員進行廣泛教育公平政策之討論（Rizvi & Lingard, 2009）。

數據驅動的衍生與OECD面臨全球化的態勢有關，90年代末期，OECD開發了許多跨國性的國際數據比較項目，包括：INES與PISA。國際數據和指標的比較成為OECD教育事務的主軸，並將其資源投入於數據的收集與比較，OECD逐步將教育公平政策之檢視導向「數據驅動」，減少對於教育公平哲學之討論，取而代之的是一種「輸入與產出」的證據本位（OECD, 2000）。

OECD雖在不同時期有不同之教育公平政策，但其政策發展過程中，均對於教育公平之內涵進行同步之檢視，故OECD對於教育公平內涵之發展與所持論點，實可更進一步探悉OECD對教育公平之核心主軸。爰藉由政策歷史分析及公平內涵探悉，可獲致較為完整之OECD教育公平政策及其內涵。本文於下節將近一步探討「OECD所持教育公平內涵」觀點。



三、OECD教育公平內涵探悉

OECD雖在不同時期有不同之教育公平政策，但其政策發展過程中，均對於教育公平之內涵進行同步之檢視，故OECD對於教育公平內涵之發展與所持論點，實可更進一步探悉OECD對教育公平之核心主軸。故藉由政策歷史分析及公平內涵探悉，可獲致較為完整之OECD教育公平政策及其內涵。

在2007年所發表的《達成教育公平的十項策略》（Ten Steps to Equity in Education）中指出，公平（Equity）與平等（Equality）是有區別的，公平更接近正義（justice）與公正（Fairness）理念，亦即除了「機會均等」（equality of opportunity）外，還有對等對待（equivalent treatment），而OECD在整合各類學者對於公平之哲學探討及其所主張之理念後，將教育公平界定為以下兩個層面：公正與融入（OECD, 2007）。茲將教育公平之內涵與特點敘述如下：

（一）教育公平的內涵：公正與融入

1. 公平係指一種公正

OECD認為教育公平係指一種公正（fairness），其個人和社會的背景因素，如：性別、種族、社經地位或宗教信仰等，都不應該成為其從教育中獲得成功的阻礙。

2. 公平係指一種融入

OECD認為教育公平係指一種融入（inclusion），認為所有的人均應接受最低限度的教育。此種融入的觀點，始自於90年代《將特殊學生融入於一般學校》

（Integrating Students with special Needs into Mainstream Schools）報告中特殊教育的角度。但OECD認為除特殊學生之外，一般學生亦須「融入」之概念，方能達成教育公平目標。此種融入的廣度，OECD認為包括以下議題：第一為「各教育階段的過渡與銜接問題」，強調有能力者升學之暢通與選擇就

業者之職場能力；第二為「中輟學生之輔導措施」，關注中輟學生衍生的社會邊緣化問題及強化其再度回到教育體系的機會；最後為「畢業與就業之連結」，期望學生畢業後取得一定之就業水平，得以順利適應社會。整體而言，OECD認為的「教育公平融入觀」主要朝「保證所有人都有最低限度的適應社會所必需的技能及具能力者之繼續教育」，相較於特殊學生則更具有更廣度之「融入」（Simon et al., 2007）。

「公正」與「融入」作為OECD教育公平內涵的兩個向度，而這兩個向度主要的基本概念植基於「教育機會均等」。OECD認為不論是「公正」或「融入」，都須以是否達成「教育機會均等」為依歸。學者Hutmacher等人（2001）認為OECD於1993年所提的《入學、參與和平等》（Access, participation and equity）報告業已具體指出OECD所指陳的「教育機會均等」所應探討要項，包括如下：

（1）權力公平或機會平等：

是否所有的個體（或群體）都有相同的機會進入教育系統中對應的學習階段？

（2）學習環境公平：

是否所有的個體都能在相同的學習環境中學習，而學習環境主要係指師資、設備、教學方法等。

（3）成就或結果的平等：

是否受教育的學生都掌握了其教育階段所應達成的專業學識或技能？而透過教育制度，來自於不同背景的學生是否可以取得相同的學習結果？結果平等是否可以阻絕不同背景的影響而具體實現？

（4）使用教育成果的平等：

主要係指離開教育體系進入職場



之後，能否在繼續或回流教育上獲得相同的教育機會？

（二）教育公平內涵的特點

OECD於1993年所提的《入學、參與和平等》（Access, participation and equity）報告業具體指出OECD所指陳的「教育機會均等」所應探討要項，學者Hutmacher等人（2001）更進一步指出，OECD對於教育公平之內涵，主要包括：「重視結果公平與結果使用公平」及「重視教育公平與教育效率之連結性」，茲說明如下：

1.重視結果公平與結果使用公平

一般對於教育公平之探討多以「教育權利平等」與「教育機會均等」為主。「教育權利平等」係指成為現代公民的一項基本政治權利，指公民不受種族、性別、職業或宗教信仰等限制，而有平等的受教育機會，體現了社會對於所有成員的「不偏袒性」及「非歧視性」。而「教育機會均等」之探討，則以學者Coleman和Hussen的觀點則具影響力。Coleman在其所著《教育機會均等的概念》（Equality of Educational Opportunity）一書中，認為教育機會均等主要包括以下四個意涵：一是向人們提供具一定水平之免費教育，如：義務教育；二是為所有兒童，不論其背景為何，提供共通性課程；三是為不同社會背景的兒童提供相同的入學機會；四是在同一範圍或區域的教育機會一律平等。而Hussen則將教育機會均等提出三個向度，一是個體起點的機會均等，即每個人都有不受任何歧視的相同學習機會；二是中介的階段平等，指雖每個人背景不同，但都以平等的基礎予以對待；三是個體最終的目標平等，指學業成就上的平等（Coleman et al., 1988）。

至於OECD對教育公平的探討，則特別著重於「結果公平」及「結果使用公平」。尤其是根據國際學生評估方案（Program for

International Student Assessment, 簡稱PISA）在2000年的調查結果顯示，在PISA中表現良好的國家都有一項特點，就是「逐漸把教育政策的重點由投入轉移至學習的結果」。OECD認為有必要將這些成功國家的經驗或因素加以彙整，作為後續借鑒與學習之標的。除了重視結果公平之外，OECD還格外重視教育成果使用的均等，教育公平並不僅意味著教育成就和機會上的平等，更還有成人在勞動市場或社會中的平等，而這議題主要體現在「性別平等」中。OECD認為雖然女性參與教育的比例大幅提高，但在在勞動市場或社會中的平等情形並非相對提高，其認為雖然女性透過教育機會而獲得工作之比例逐漸提高，但都主要是服務性工作，報酬低且無職涯發展前景，故「結果使用公平」成為OECD另一項關注的教育公平議題（OECD, 1994）。

2.重視教育公平與教育效率之連結性

「教育公平」與「教育效率」之間之關係，一直是探討教育公平時所無法避免的爭論。持負面觀點者認為，教育公平與教育效率是相反的平行線，並未有交集，公平優先會降低效率性，而效率優先則妨礙公平之達成。學者Simon等人（2007）研究中指出，OECD所持觀點為「教育公平與教育效率間並不矛盾」，原因在於「教育的公平可以改變個體人生際遇，促進社會階級流動，帶動國家正向發展，進而相對應的減少支出，創造出效率」。而教育效率根據效率一詞之定義，則可界定為「教育投入」與「教育產出」之比。由於教育投入包括資金與精神的投入，而教育的產出也包括資金與精神的產出，因此教育效率亦可分為教育經濟與教育精神效率（Simon et al., 2007）。OECD認為教育公平有助於促進教育效率，尤其是教育的經濟效率，不僅可以提高個人經濟效率，亦即個人的教育成本與獲得收入之比值，同



時也提高教育的社會經濟效率。因此，處於知識經濟時代，教育的公平發展有利於解決失業問題，促進經濟發展，有利於提高教育的效率性。整體而言，OECD認為教育對於經濟發展的貢獻性越大，教育的效率就越高（OECD, 2007）。

其實，作為一種社會運動或社會思潮，教育機會均等與經濟政策無涉；作為理論問題，公平與效率也應無涉。效率畢竟是一經濟學概念，關注投資與回報；而公平是一社會學概念，關注的是社會正義與資源合理分配。此外，教育公平目標並非以促進經濟增長為目標，而經濟效率則是為了改善人民生活，但隨教育發展逐漸與就業進行連結，並在市場化、增權賦能及家長選擇權等經濟主義路線思維擴散下，OECD這種以經濟發展為首要之組織體系，將教育公平與教育效率間進行連結之思維，實其來有自。

四、結論與啟示

在全球化趨勢帶動下，國際間合作與依賴關係日益加深，使得國際組織平台成為其成員國重要的學習與取經對向。OECD一直將自己定位為論壇體系，在當中成員國可以形成具體之共識，或藉以進行國際交流與合作。英國倫敦大學教授Shattock在描述跨國家組織機構對於教育政策之影響時，特別指出「OECD在發展之歷程中，特別是在教育政策中，建立起相當完善的討論，尤其是《教育政策分析》及《教育概覽》等出版物之發行，以及社會資本、國別研究與教育指標等分析，均影響著該成員國之教育政策」（Shattock, 2005）。

在近五十年的發展歷程中，隨著環境改變與各項理論之興起，OECD教育公平政策不斷發生改變。從最初社會需求框架對教育公平政策進行探究，隨著經濟情勢發展及人力資本理論之興起，走向經濟需求驅動的

教育公平政策發展，直至90年代以來，伴隨全球化與知識經濟而來的數據驅動走向，實可以看出OECD教育公平政策之歷史發展與其變革之因素。另從研究方法觀之，係從哲學本體論的社會性理解邁入新自由主義的人力資本，發展至「證據本位」（evidence-based）。以證據為本的政策發展，可知OECD在全球化脈絡中，將教育公平政策化為「數字路徑」，以數字為基礎進行國際間之比較，從而找出教育公平政策之真諦，最終得以強化「全球治理」氛圍。

雖不同時期OECD對教育公平政策有不同面向驅動，惟本文從OECD的教育公平內涵「公正」與「融入」進行分析，亦可得知其仍以「重視結果公平與使用公平」及「重視公平與教育效率的連結性」為主要之教育公平主軸。是以，本文在「OECD教育公平政策歷史分析」及「OECD教育公平內涵」兩者分析與連結下，提出以下觀點作為我國政府在追求教育公平中得以參考及借鏡之處。

（一）政府對於教育公平之考量應與時俱進

OECD對於教育公平之政策，在「重視結果公平與使用公平」及「重視公平與教育效率的連結性」之教育公平主軸下，在不同之時期所強調之教育公平政策亦有所區隔。是以，我國在思考教育公平政策時，可在教育公平主軸不變下，對於教育公平政策之著力點可因應社會環境與國家發展有所調整或強化。如我國高等教育早期強調保障有能力者進入就讀，係以社會需求驅動為主；但現今高等教育普及化之當下，是否可將教育公平政策以強調「學用合一」為主，強化學生畢業後之就業能力，朝向經濟需求趨動，以更符應時代之趨勢。

（二）政府針對教育公平政策執行應結合實證與法規配套

OECD自1990年起至今，透過各項教育



分析、教育概覽、教育系統國際指標等出版物及各類教育報告之提出，除可檢視現行政策提出與執行成效間之落差外，更重要的在於積極檢視法令之完備性。是以，未來我國在追求教育公平之作為上，相關配套措施之擬訂、執行與成效檢核，均需透過實證的報告據以檢視，但更為重要的是法規配套完備性，透過完整之成效評估，不斷修正現行教育政策，再形成更為貼切的執行措施，並藉由法規配套使其完善，方能逐步達成教育公平之真諦。

由於法律是以國家公權力來保證政策或方案執行的規則，對社會具有普遍約束力，故在民主社會中，教育發展通常會與教育立法有所聯繫。此外，因法律規定可對教育公平性發揮積極的保障與導引作用，故透過立法，建立一個人人在立足點上都可以公平發展的制度是必要的。雖然，我國現行的相關法令對於學生入學機會、生理狀況、城鄉差距、社經地位、地區差異、與資源分配等方面都有均等精神的條文，但是法令僅能做原則性規範，無法具體載明政策的執行內容，因而使依照法令制定的政策執行方式仍有許多轉化的空間。

（三）政府對於教育公平之投入應有更多元性之考量

OECD在不同時代背景下，對於教育公平的政策主軸亦有不同。是以，政府對於教育公平之投入，應有更為多元之考量，不應將資源完全集中於同一類型或群體，但可進行優先序列之分配，以更為彈性與多元之向度達成教育公平之實踐。

不論是學者、國家及各類組織間，對於教育公平之看法與認定均有所不同，且考量變數並非單一。例如對於「公平原則之多元性」，雖多數認同「資源耗費量的多寡卻未必等同政策之實施成效」，但主要的原因在於公平原則應用於教育機會均等政策時有諸多變數考量所致，包括（一）資源分配是追求機會均等或結果均等？（二）選擇機會公平、水平公平、或垂直公平為原則？（三）選用何種計算單位？（四）選用何種標的物？（五）選用何種公平量數？不同的變數間組成，將形成不同的教育公平投入觀。



參考文獻

- Coleman, J. S. et al.(1988).*Equality of educational opportunity*(reprint edition). New Hampshire : Ayer Company.
- Farazmand, Ali (1999). Globalization and Public Administration. *Public Administration Review*, 59, 6 : 509-522.
- Henry, Miriam, Lingard, Robert, Rizvi, Fazal, & Taylor, Sandra (2001) .*The OECD, Globalisation and Education Policy*. Elsevier Science, Kidlington, Oxford, United Kingdom.
- Hutmacher W., Cochrane D., & N. Bottani (2001). *In Pursuit of Equity in Education - Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- OECD (1994). *Women and structural change*. Paris: OECD.
- OECD (1975). *Education, inequality and life chances*. Paris: OECD.
- OECD (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- OECD (2001) *The Well-being of Nations. The role of human and social capital* Paris: OECD.
- OECD (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*, London: Routledge.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(March), 1-17.
- Shattock, M. (2005). European universities for entrepreneurship: Their role in the Europe of knowledge the theoretical context. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 17(3), 13-25.
- Simon F., Malgorzata K., & Beatriz P.(2007). *No more failures : ten steps to equity in education*. Paris: OECD.



專 論

