

探討政治與教育的合理對話

施宜煌

經國管理暨健康學院幼兒保育系
shih123@ems.cku.edu.tw

摘 要

本文藉由閱讀相關文獻探析政治與教育二者間的對話，並指出政治會衝擊教育的發展，而教育亦會影響政治的發展。質言之，教育的發展無法避免政治的牽引，而教育也能對政治的發展產生正向貢獻。於此探究基礎上，本文進一步指出政治與教育間存在著緊密的關係，若二者間可以合理性地進行對話，應裨益彼此的發展。基此，最後則擬以尋繹政治與教育間如何進行合理的對話，以使二者的對話更為合理。

關鍵詞：政治、教育、教育政治學

A Study on the Rational Dialogue between Politics and Education

Yi-Huang Shih

Department of Early Childhood Educare,
Ching Kuo Institute of Management and Health
shih123@ems.cku.edu.tw

Abstract

By reviewing and analyzing relevant literature, this essay aims to explore the dialogue between politics and education and to point out the facts that politics influences the development of education and that education has salutary influences on political development. In other words, the development of education can not get rid of the effects of politics, and education can be conducive to the development of politics. On this basis, the essay further indicates the close relationship between politics and education and a possibility of starting a rational dialogue between the two of them. If such a dialogue can be arranged, the development of both parties will be enhanced through their mutually beneficial relationship. In the end, this essay examines how to keep going on this dialogue with a view to helping it grow more and more rational.

Keywords: politics, education, politics of education

壹、前言

教育是人類獨有的活動之一，其往往與政治、經濟及文化等活動的開展密切相關（Gowen, 1997）。由於教育與政治、經濟及文化的發展緊緊相扣，當人類社會在面臨政治、經濟及文化的發展困境時，總會想藉由教育來解決（但昭偉，2010）。而探究政治與教育的關聯，往往會從結構功能論與衝突論兩大社會學派典（或理論）探討之。故本文論述的過程，將會穿插結構功能論與衝突論的觀點，以瞭解政治與教育的關聯。在〈臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析〉一文中，卯靜儒（2001，頁81）指出：

一般我們在談課程改革，大都著眼於比較新舊課程兩者之不同，分析比較其目標、科目、和節數等，並探討新課程實施可能面臨的技術性問題。這類的課程研究觀點，基本上是把課程置於一真空的社會政治（socio-political）情境之下來檢視課程改革的可能性。然而，在歐美有一批學者卻試著從不同的角度來看學校課程改革背後的政治意涵。他們有的是從新馬克思主義的觀點，認為課程的產生與實施是一連串複雜的政治過程，這一政治過程就是不同意識形態和社會利益相互角力的過程。這一批學者認為課程研究應該著眼於這一權力鬥爭（contested）、中介（mediated）、與協商（negotiated）的過程，並檢視新課程改革背後的政治意涵，重要的是提問“誰的知識最有價值”（“Whose knowledge is of most worth?”）的知識社會學問題，而不是“什麼知識最有價值”（“What knowledge is of most worth?”）之類的科學中立問題。

細思卯靜儒所述，可窺見其從衝突論立場來看政治與教育的互動，也間接引出教育發展往往受政治的衝擊，教育與政治間存在著關聯。其實，教育對個人的發展，甚至於社會或國家的發展，影響甚鉅。尤其現代社會，教育實居社會制度中的重要地位，更為各國所關注之。更甚者，教育是人類所有社會活動中最感重要性的活動，其不僅是人類文化綿延成長的酵素，也是帶動團體生活有效運作的重要條件（黃光雄，1991；賈銳，1998）。在此團體生活中，實包含人類的政治生活。故政治是一種社會活動，

教育也是一種社會活動，其間關聯至為密切，可從我國古代社會從來是「政教合一」的現象窺見梗概。古人所謂：「教化」，是指民眾禮俗的化成，賢能人才的培育。此種教化，不啻是政治的一部分，而也呈現出某種的政治意圖。如《禮記》〈學記篇〉說：「君子如欲化民成俗，其必由學乎」亦可為證明。而我國古代大教育家的思想，往往就是他的政治思想，如孔子是也。迄於近代，政治與教育的關係更感密切（孫邦正，1980）。正因如此，在教育領域遂有教育政治學（politics of education）學術領域的出現。

當筆者檢索國家圖書館臺灣期刊論文及博碩士論文索引系統時，國內較為明確關於教育政治學領域之論文，如歐用生（2010）為文〈日本小學課程發展機制之分析－課程與政治的關係〉，文中闡述日本課程標準修訂機制和過程、小學課程發展機制的特色、課程發展機制運作的政治性；施宜煌（2010）撰文《政治對教育的衝擊－以日治時期臺灣幼兒教育為中心的分析》，本研究旨在分析政治與教育二者間的關聯，並以此瞭解政治會衝擊教育的發展。再者，輔以日治時期臺灣幼兒教育的實踐為佐證，以論證政治會衝擊教育，且進一步批判日治時期臺灣幼兒教育發展的合理性，希冀尋繹出對臺灣當前幼兒教育實踐有所啟示的理念，以期重建更符合人性發展的臺灣幼兒教育圖像；王浩博（2002）為文〈我國國小社會科與政治社會化之研究－十二年來之發展的分析〉，針對國內有關國小社會科與政治社會化之研究的狀況進行檢討；王慧勤（2005）撰文〈政治上的意識型態與教育的關係：以二次大戰後的英國為例〉，本文依序介紹意識形態的重要內涵、意識形態對教育政策的影響與英國政治演變的意識形態特徵等等議題；王錦雀（1995）撰文《臺灣地區國中公民科教師的政治態度與政治行為》，探討我國國中公民科教師之政治態度與政治行為現況；林慧玲（2004）為文《我國國民中學政治教育內容之研究－以近十年（1996-2004）教科書為例》，旨在探討我國國民中學政治教育的內容，透過探究文獻及內容分析瞭解政治教育的形貌，做為日後政治教育教學及教材編輯的參考；江桂馨（2004）撰文《國小課程對學童政治態度的影響－社會學習領域之研究》，主要目的想瞭解現行國小九年一貫社會學習領域中的政治知識課程內涵是否會對學生的政治態度造成影響，以針對政治學習的教材部分提出建議。而在專書部分，林天祐等人（2004）合著《教育政治學》一書，該書是國內第一本教育政治學專書，重在界定相關基本概念、介紹相關探討的主題以及未來的發展。全書內容共分十章，分別探討基本概念、政治文化與教育、政治社會

化與教育、政治心理與教育、政黨與教育、利益團體與教育、意識形態與教育、群眾運動與教育、政治人物與教育、微觀政治與教育等主題；蔡璧煌（2008）著《教育政治學》，本書對教育活動的政治性質，作了導入性的論述，除概括探討教育政策決定與外在政治環境的互動關係外，並對教育實施內部的各種政治動力深入剖析。作者一再指出：只有切實瞭解教育各個層面所進行的價值分配事實，並洞悉政策背後的政治力運作，才能真正掌握當代教育現象的實質政治意涵；大陸學者蔡春（2010）著有《在權力與權利之間—教育政治學導論》，該書指出教育既具有權力性格、也具有權利性格，而決定教育命運的則是此兩種性格間的張力關係。綜觀以上所述，可知教育政治學相關領域的期刊論文、學位論文及專書有增加的趨勢，探討的議題包含課程與政治二者間的互動、政治對教育的衝擊、政治社會化、意識形態與教育、政治態度與教育等等議題。顯見教育政治學領域的研究愈來愈受重視。進一步說，誠如吳清山、林天佑（2006，頁174）所述：

教育政治學和教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育行政學等教育相關學科相比，教育政治學屬於晚近才逐漸發展出來的新興學科。教育政治學成為獨立的研究領域，約始於1960年代末期，當時的美國學者主要在探討如何透過政治的手段以解決教育的問題。1990年代以降，教育先進國家教育改革運動一波波興起，教育改革的政治動機、政治目的與政治介入等現象，成為熱門的教育議題。教育政治學是結合教育學與政治學，並以教育為主體的教育分支科學，主要在於有系統探討教育領域中的各種政治現象，含涉教育中的政治行為、政治對教育的影響、教育對政治的影響。

於是，在政治與教育互動的過程中，是政治衝擊教育？或教育影響政治？即成為本文關注的重心，本文所欲圖澄清的一個問題。而為了解決本文問題，本文會在文後針對問題意識，進行相關文獻的分析與論述。而分析與論述的重心聚焦在政治衝擊教育？亦或教育影響政治？冀圖以上述探討為基礎，讓政治與教育間發展更合理性的對話空間，進而拓展我國教育政治學領域的研究視角。

貳、政治衝擊教育？亦或教育影響政治？

關於政治與教育間的互動，若從以下的分析論述，當可發現政治會衝擊教育的發展，而教育亦會影響政治的發展。茲就上述論題的論據闡述如下：

一、政治衝擊教育的論據—不同的政治型態產生不同的教育型態

權力成為所有政治行為的核心課題，而和其結構性形式—也就是統治的形式相結合，在此工具性的概念下，Weber將政治定義為：「權力的追求，或是追求權力、分配影響力的工具」(劉書彬，2007)。況政治是一種近乎無處不在的社會現象，因政治的基本問題是權力分配與運作問題，而權力的分配與運作存在於大部分的社會結構與制度。當然，教育這個社會制度也無法例外(陳奎憲，2001)。質言之，教育的實踐中也充斥各種權力的較勁，尤其是政治力。所以，教育無法免於受政治的影響，政治衝擊著教育的發展。觀諸我國民前政體，素採君主政治，故教育目標注重「忠君尊孔」，意在維護君權，凡有違君主政治者均為朝廷所不許。民元以後，建立共和政體，於是教育宗旨便富有民主精神，凡有違民主政治者亦為法律所不容。再者，如日據五十年間，臺灣的教育漸而發展初等、中等、高等教育機關，終至開辦大學(西元1928年成立「臺北帝國大學」—現在國立臺灣大學前身)，近代學校教育制度可說是在臺灣總督時期，在日人手中發展完備。其中，幼兒教育由無到有，到與其他層級教育同樣綴染日本軍國色彩，是確曾存在的一環。換言之，日治時期臺灣幼兒教育也綴染著政治色彩，幼兒教育實踐受到日本政治力的介入與影響(翁麗芳，1998；瞿立鶴，1974)，幼兒教育成為日本人實現皇民化的工具之一。考諸外國歷史，其情形雷同。歐洲各國中古時期多為專制政治，社會上階級界限甚嚴，故學校制度多為雙軌制，貴族與平民接受不同教育。兩次大戰以降，各國教育制度相繼改革，其動力皆來自政治，是則政治影響教育者於史跡中可資徵者也(瞿立鶴，1974)。

政治在人們生活中有其重要性存在，是人們所進行活動中的要項，其指社會生活中「管理眾人之事」的活動和現象。但政治活動和現象卻十分錯綜複雜，千變萬化，觀察不易，定義難作。以致各派學者對政治的界說或意義，湧現各種不同說法(張金鑑，1990；Barrie, Browning, Huggins & Rosamond, 1997; Calvert, 1993)。美國的政治學者Lasswell曾對「政治」做了一個簡單又明瞭的定義，他撰文指出政治就是「誰

得到什麼，何時得到，如何得到（who gets what, when, how）。芝加哥學派的政治學大師Easton認為政治是「價值的權威性分配」（authoritative allocation of values）。綜合言之，政治是社會上一些決策形塑的過程，其是由利益、需求和自然本能所引導的，是一種人類的行為、影響力與正在形成的企圖，這些舉動都將權力（power）、資源（resources）或是社會財貨（social goods）的分配，做成權威性、有約束力的決定（陳文團，2002；劉書彬，2007；Calvert, 1993; Gee, 2006）。

其實，政治對教育的影響是多層面的，舉凡對教育制度、教育目的、教育型態、教育行政與規章，亦或對課程、教學、建築與學生學習皆有長遠且深刻的影響。本文礙於篇幅，關於政治衝擊教育的論據，只聚焦探討不同的政治型態產生不同的教育型態。

環視當前世界，治理國家的方式不外一人統治，少數人統治及全民參與三種。全民參與就是所謂的民主政治，就理論言，自然是民主政治最為合理。但是，任何政體都要有一定背景和條件才能被行之有效（曾祥和，2007）。是故，緣於政體因背景與條件的差異，有些國家行君主政治，有些國家行貴族政治，有些國家行民主政治。而這三種政治型態導致不同的教育措施（林玉体，1998），各有不同的教育型態。換言之，不同的政治型態往往產生不同的教育型態，於是窺見政治衝擊教育發展的論據。筆者析述如下：

（一）獨裁政治影響下的教育往往沒有制度化

關於獨裁政治，薩孟武（2006，頁198）指出：

獨裁政治，英語為dictatorship，德語為Diktatur，法語為dictature，其語原皆出於拉丁文的dictatura，而dictatura又由dictare（指揮之意）轉變而來，最初沒有特殊意義，到羅馬共和時代，每因時局需要，臨時設置dictator（獨裁官），於是遂解釋為獨裁官（英語為dictator，德語為Diktator，法語為dictateur）的政治之意。而對於獨裁政治的定義，意指一人或一個集團為要排除障礙以實現一定目的，乃暫時獨攬國家的權力，而不受任何拘束的統治型態。

政治具有強制性。就政治是強制性的（Compulsory, Involuntary）來說，人民服從國家政府參加政治，乃不得不然者。Aristotle以人為政治動物，蓋無此不足以

維持生活。只此一途無多選擇，故曰是強制的。再者，政治是一種支配力量或權力的運用，因國家的成立基於霸道或武力，人民必須服從之（張金鑑，1989）。倘若國家是一人獨攬權力，便會出現一些政治的獨裁者。歷史上權力極大，而又能按己意行使它的政治領袖相當多，曾以不同的名稱被人稱呼，獨裁者（dictator）是這類領袖的一型（呂亞力，1995）。呂亞力（1995，頁145-146）指出：

獨裁者這個名稱，首先出現於紀元前501年羅馬共和時代，係為對付第二次普尼克戰（Punic War）後的緊急狀態而設置的，其目的在彌補兩個執政官分權所造成的決策遲緩，其含義是把羅馬君主國時代的君主暫時恢復，但獨裁者的權力仍有其限制，且一旦危機結束，獨裁者立刻把權力交還元老院。羅馬時代以後，「獨裁者」一詞專指權力不受憲政限制（或僅名義上受限制）的國家領袖，如希特勒之流。以獨裁者為首的政制，是所謂獨裁政制（dictatorship），此名辭充分顯示獨裁制的「人治」特色。

而人類的歷史上有一段相當長的時間，政治權力由帝王所獨享。帝王擁有最高政治權（包括教育權）（林玉体，1998）。其實，在君權國家下，政治權力掌握於君主之手，權勢過大，生殺予奪，為所欲為，民權受到威脅，人民權利都被其剝奪（張金鑑，1989），而政治人物一旦意識到大眾力量所產生的效果，必定會發展出某種技術，以期在其領導下來壓制、募集、聚集與統合不同的力量，這就是統治的技術（陳文團，2002）。

於是，見識淺短、修養不佳的「天子」，則對臣民的教育多數採取忽視態度。且，帝王又以為臣民受教育越多越不可能對他忠順，反而有叛逆或造反可能。因之，辦學興趣往往不高。啟迪民智的教育活動，斷送在短視的帝王手中，人民變成文盲，無知無識（林玉体，1998），生活在壓迫環境中。而生活在壓迫環境中的人民，往往認為自身被政治人物奴役是理所當然，他們也就不會去思考那些壓迫的本質及其合理性。也因此，自身淪為毫無批判意識的個體，無法彰顯自身的主體意識。誠如林玉体（1998，頁116-117）所述：

其實，在專制社會裡，教育活動之興替就如同政治隆汙般，帝王個人的性格及才幹才是左右時局的主要因素。因之，人存政舉，人亡政息，

乃變成獨裁政治的通有現象。而教育之實施未制度化，則教育活動即令有時來運轉的美好時光，但終究如同曇花一現，有瞬間凋零之危。

也因此，在獨裁政治治理下的教育實踐，往往人存政舉，人亡政息，未有制度化。換句話說，獨裁政治影響下的教育往往沒有制度化。

(二) 貴族政治影響下的教育往往階級色彩濃厚

關於貴族政治，張金鑑（1989，頁61）敘述：

「貴族政治」希臘文aristokratia的意譯，是奴隸制國家和封建制國家由世襲貴族的代表人物掌握政權的政治制度，與寡頭政治、暴君政治、民主政治等，同為古希臘思想家Plato、Aristotle對政體提出的分類之一。

就政體來說，世襲的貴族政體，亦稱固定的貴族政體，就是國家的政治權力永久掌握於一個特定的統治階級。於是，即產生所謂的階級制度，階級制度實乃人類文化初開時代所不能免（梁啟超，1980；張金鑑，1989）。再者，在貴族政體中，統治者與被統治者的身份依法是不能流通的。統治權力或身份取得則由血統繼承。在貴族政體中，最高統治階層的治者，泰半就是貴族。在古希臘羅馬社會中，只有貴族才是有閒階級，有閒階級就是自由民，自由民不必花費體力從事生產工作，因生產工作已由奴隸一手承擔。因此，自由民就有「餘閒」從政。有閒階級就是讀書人，西洋的「教育」早就專指「閒暇階級」而言。教育與政治合一，也就在此顯現。而勞力階級之農工商人士，是不能「提升」到治者階層的。換句話說，治者即是貴族，且今生是貴族，則永世為貴族（林玉體，1998；張金鑑，1989），永世不會撼動其地位。果若有人侵犯貴族權益，侵犯者往往無好的結局。所以，在貴族政體下的教育是不公平與不合理，階級色彩濃厚，是一種不平等教育，有違教育機會均等的理想。

總言之，貴族政治在教育上的影響，最明顯的是教育制度雙軌制系統（two-track system）之建立。雙軌平行，永不相交。貴族是其中一軌，而平民是另一軌，貴族與平民接受不同教育（林玉體，1998；瞿立鶴，1974）。也因此，貴族與平民階級間的分化現象是極為明顯，貴族政治影響下的教育往往階級色彩濃厚。

(三) 民主政治影響下的教育重視學生自由意志的彰顯

揆諸我國三千年前，《尚書》一書早有「民為邦本」的說法，其後《孟子》又有「民貴君輕」的思想，但世界上最早民主政治產生在雅典（曾祥和，2007，頁42）。楊益誠（2007，頁39）指陳：

其實，古希臘城邦Athens（雅典）城邦（Pólis）國家的特色之一，是政治法治上的Demokratie（民主政治）體制的建立與運作。然並非所有古希臘城邦國家皆採行Demokratie體制的運作方式，但是為數不少的城邦國家或多或少有此機制運作。這些城邦國家中，尤以Attika（阿提卡）的Demokratie最為完備，也影響後世最為深遠。

Attika是古希臘城邦國家中面積最大的城邦國家。Attika的中心城市，即是上古史中有名的Athen！Attika城邦國家所推行的Demokratie，後世稱為Attische Demokratie，漢語習慣上譯為「雅典的民主政治」。

但，綜觀雅典民主發展歷程，民主政治如欲行之有效，除需完善制度外，民眾更須富有參政能力、愛國熱忱、高度法治精神，人民始能守法守分，衡度內外情勢，平心靜氣評定國事。否則，弊端叢生，有名無實，常為野心者利用，萌生貪污腐化與獨裁者專制等現象（曾祥和，2007）。

其實，Plato提出共和國作為理想的政治典範，原就是為修正希臘議會與寡頭政治的暴行。Aristotle描述君主制度、寡頭政治、無政府及早期民主制度的錯誤，俾利人們尋求一種理想的政治典範。就實而論，民主已為大多數世人擁護的政治制度或生活方式。根據聯合國教科文組織一項問卷調查，幾乎每個文化區的人士都認為民主政治是他們應該採用的（呂亞力，1995；陳文團，2002）。教育是百年樹人的偉業，關係民族的存亡，國家的盛衰，至為重大。教育目的除激發個人潛能，協助個體健全發展外。自政治觀點言之，在培養民主態度與守法的習慣，以奠定民主政治的宏規（黃昆輝、楊國賜，1998），此即教育的政治功能。

進一步說，民主政治（Democracy）是一個「規範性」的名詞，是謂多數人民可成為國家機關或經由國家機關參加國家意思的作成。國家意思是由人民自己作成，便是人民自己統治自己，這種政治稱為公意政治。再者，民主政治易用以表明一種政治

體制或政治精神，而較難用以說明一種實際的事物。因此，對民主政治的意義眾說紛紜，莫衷一是（林清江，1969；薩孟武，2006）。然而，薩孟武（2006，頁140-162）指出：

人們還是可從民主政治本質，來瞭解民主政治的意涵。民主政治遠在希臘羅馬時代已經有了，現代民主政治發祥於英國。美國獨立，傳至美洲；法國革命，傳至歐洲；日本維新，傳至亞洲。固然，民主政治的形式各國未必相同。但是，若研究各國民主政治的現象，求其共通本質，亦可知民主政治必含有下列三種元素：公意政治、法治政治與責任政治。

而民主政治的教育精神，表現在對學生的尊重，以及對學術研究的自由上。教學內容在實質上，也培育學童民主觀念，注重民治精神；強調獨立性、批判性及容忍性。且，學童在獲取民主價值與行為過程中，學習如何成為社會的好公民。而負責教育工作的人員也首先表現民主作風，以身作則為下一代的楷模。不體罰學生、不威嚇兒童，而代之以鼓勵、勸導，使學生樂意向學。免於恐懼的教學氣氛，才是民主教育應達到的要求（林玉体，1998；Wortham, 1994）。質言之，民主教育中很重視學生自由意志的彰顯，很重視學生的權利，並力促不同階級間的受教權應是平等，立足點應是平等的（林玉体，1998，頁122）。是以，在民主政治下的教育方式，是最為理想的教育方式，學生可獲益最多的教育方式，實應為臺灣當前教育當局倡導之。

總而言之，從以上探討中，可窺見政治會衝擊教育的發展。而且，相應著不同政治權力的類型，便有不同的教育型態出現，此可資政治衝擊教育發展之論據。

二、教育影響政治的論據—教育對政治的發展產生正向貢獻

教育影響政治體制及其運作，對推動政治的民主化或崩解極權政治，教育具有不容忽視的力量（陳奎熹，2001）。其實，教育影響於政治者，其途雖較遙遠，但仍有其影響力量。並且，教育對政治的發展可以產生正向貢獻，本文擬從結構功能論觀點闡述教育對政治的貢獻，並以此為教育影響政治的論據。茲就這些貢獻說明如下：

（一）教育可培養政治人才

教育固受政治影響，然教育也可影響政治。教育對政治的影響，雖比較迂緩，但影響力量卻不小。而良好教育足以移風易俗，進而為國家培養政治人才。是以，教育是一種政治行動（孫邦正，1980；Freire, 1998a）。

進一步說，教育應讓學生在合乎倫理的情況下，吸收知識，建立品格，提升生命素質，具有正確的價值觀，進而為國家培養領導人才，而這些人才就是通常國家或社會的「精英」(elite)。在現代開放社會中，個人可憑其能力與經驗，獲得某種政治上的地位，而不一定依賴階級、家世或其他因素。但也有人認為家庭或階級中的次級文化，不免傳遞某些根據父母地位所形成的領導品質。所以，精英後代仍有較多機會取得政治上的領導地位。雖然，各國選拔英才的制度與方法，因歷史文化背景各不相同。但是，依賴學校教育作為培養領導人才的機構，則為現代社會的共同趨勢。因此，教育程度愈高者，愈有機會獲得政治上較高的地位（江群從，2004；陳奎熹，1990）。言下之意，教育可培養政治人才，以為國家所用。

(二)教育可促成政治社會化

長久以來，臺灣的課程發展或課程設計，可說是一種政治活動，課程和教材為政治所決定，進而運用教育力量來培養人民某種政治上的意識形態。其實，現代世界各國莫不運用教育力量來培養人民某種政治上的意識形態，使人民瞭解所身處的政治制度，融入政治文化，服從政治規範，以促進政治的統一。因此，個人經由各種社會化媒介，獲得與政治有關的知識、態度、價值與行為模式，以適當扮演其在政治系統內的角色，進而促進政治的統一。此種過程，通常稱為「政治社會化」(political socialization)。「政治社會化」，係指「文化傳遞」與「個人學習」：前者代表培養及訓練一個政治文化的產生，政治文化即一個社會的政治運作模式及公民對政治的素養，後者係指個人取得政治行為定向及其行為模式的發展過程。政治教育是政治社會化裡一個重要因素，也可說是政治運行上可掌握的重要因素，由國家教育及政黨提供的政策論辯及政策推廣，可有效的使政治社會化的效能大大的提升（翁福元，2003；陳奎熹，1990，2001）。

就個人而論，緣於政治社會化，他/她遂漸形成對政治事物的認知、感情與判斷標準：對政治事物與情勢的應付與處理之道；並對自己在政治社會中的地位與角色形成一種固定的認識與看法，並依據此種認識與看法，發展自己的態度與行為。也因此，

藉由政治社會化過程，國家或社會的政治系統得以維持，政治文化也得以形成並傳遞。政治社會化的功能幾乎存在於各種社會化的機構中，包括家庭、同儕團體、學校、職業團體、大眾傳播媒介及社會化機構。學校教育更是推行政治社會化最正式和最有效的媒介（呂亞力，2009；陳奎熹，2001）。亦即，就教育的政治功能而言，教育可促成政治社會化，使人民獲得與政治有關的知識、態度、價值與行為模式，以適當扮演其在政治系統內的角色，進而促進政治的統一。

（三）教育可培養人們政治上的容忍態度

政治是一種設計、管理、保存、執行及擴張權力的技術。而在不同政治類型中，民主政治的基本精神，除自由、平等與法治外，最重要的特質就是容忍（陳文團，2002）。陳奎熹（1990，頁81）指出：

Lipset在《政治人》(*Political Man*)一書中的結論之一是：人民在政治上的態度與反應深受教育的影響。他根據在各國所從事的研究資料分析，發現在(1)容忍反對意見(2)容忍（種族上）少數人團體(3)對於多黨或一黨政治等方面的看法，教育是影響民主反應的重要因素。易言之，個人所受教育愈高，愈能信仰民主價值觀念，較具容忍的人格特質。特別值得注意的是，Lipset同時發現低階層及受教育較少者態度比較偏激，他們傾向贊成極端的政治及宗教團體的主張。

所以，教育是影響人們政治容忍度的因素之一，教育可培養人們政治上的容忍態度。

（四）教育為形成民主政治的必要條件之一

政治結構（民主或獨裁）固然影響教育，反之，教育是否有助於民主政治的實現呢？答案應是肯定的。其實，教育為形成民主政治的必要條件（陳奎熹，1990，頁79）。

若將民主政治視為人類最佳的生活方式，應肯定民主政治是促進文明進步的動力。而形成民主政治的因素眾多，教育水準的高低即為其中之一。故，教育是實現民主政治的必要條件之一，如一般人的印象中，已開發國家通常施行民主的政治制度，人民教育水準也較高，因此認為教育普及能促進民主發達，此種想法不是突發奇想、毫無根據的。早期跨國研究即證實，比起性別、居所、職業、收入與年齡等其他因素，

教育對一個人政治態度的影響力最大。而大眾的識字能力正是改變人民政治態度的基礎。提出「第三波民主革命」的美國政治學者Huntington也認為1970年中期至1990年間發生民主變遷的這些國家，普及的原因之一是人民識字能力及教育程度漸漸提高並普及（羊憶蓉，1998；陳奎熹，1990）。

Lipset亦曾研究人民教育程度與民主政治的關係，他指出教育程度愈高，國家愈民主化。但有些國家教育制度被用為灌輸侵略思想的工具，卻是一種例外。然而，一般認為教育是實現民主政治的必要條件之一（陳奎熹，1990）。質言之，教育裨益民主政治的形成，教育為實現民主政治的必要條件之一。

（五）教育可促進政治的進步

關於政治的進步，孫邦正（1980，頁91）有以下的論述：

政治的進步，一部分取決於國民政治教育的水準。一般國民政治教育的水準高，政治可望上軌道，政治便會進步；反之，一般國民政治教育的水準低，推行民主政治就萌生困難。因此，我們對一般國民政治教育，不能不特予注意。所謂政治教育，就是使國民瞭解公民的權利和義務、當前的政治情況、能夠運用政權、參與政治組織和活動等，以促成政治的進步。倘若人們不明瞭公民的權利和義務、不瞭解當前的政治制度、不會運用四權、不願參與政治活動，民主政治的理想便無法實現。

然而，若要讓人們明瞭公民的權利和義務，瞭解當前的政治制度，瞭解如何運用四權、及明瞭參與政治的重要性，可藉由國民政治教育來完成上述理想。依此，教育可促進政治的進步，應是無庸置疑。

綜合上述，當可窺知在教育與政治互動的過程中，教育有其政治功能存在，教育會影響政治的發展。是以，世界各國無不致力於提升教育品質，以裨益政治的發展。而上述所言的教育政治功能可為教育影響政治的論據。

參、省思－政治與教育如何開展合理對話

美國教育學者Popkewitz (1998) 在其《心靈追索：學校教育政治學與教師的建構》(*Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*)一書中希望人們以更多元的視角來看待教育的問題。筆者認同Popkewitz的觀點。尤其，在現今不斷變遷的政治環境中，我們需以更多元的視域來看待教育的問題。

Althusser在其〈意識形態與意識形態的國家機器〉(Ideology and Ideological State Apparatuses)一文中指出：「當今學校已成為主要意識形態的國家機器，已成為維護社會既得利益再生產的代理機構」(引自陳伯璋，1988，頁5)。因之，就學校本質言，其本質為再製(reproduction)(Giroux, 1985)，宰制團體及上層階級之人可謂處於整體學校結構的優勢地位；而居於弱勢之人則因其本身處於學校結構的弱勢地位，漸漸地在無形中形塑並符應宰制團體及上層階級之意識形態的宰制邏輯(施宜煌，2007)。因此，也就無法彰顯學校教育的中立性，無怪乎巴西教育家Freire宣稱並深信學校教育往往淪於非中立，進而指陳那些認為學校教育為中立者，只不過是在耍弄一齣騙局(Freire, 1997, 1998b; Giroux, 1981)。換言之，教育往往受到政治發展的衝擊，而教育與政治二者間存在著緊密的關聯。

綜合本文第貳節的探討，可窺見政治會衝擊教育的發展，教育亦會影響政治的發展。是而，教育與政治間的關係極為密切，若二者間可以合理性地進行對話，應裨益彼此的發展。至於，本節的重點試圖指出政治與教育二者間如何進行合理的對話？質言之，政治與教育合理對話的方式為何？本文分別探討如下：

一、統治者勿將教育視為實踐其政治意圖的工具

政治是一種社會生活，教育亦是一種社會生活，其間關係密切。觀諸我國古代社會，從來是政教合一(孫邦正，1980)。而致使「政教合一」說由來已久，蓋人類於原始社會階段，生活簡單，政教原不可分，一切制度基於宗法，人民信仰託於神權。《書經》〈逸書〉曰：「天相人民，作之君、作之師」。可知我國古代帝王即採「政教合一」制度(瞿立鶴，1974)。至於外國，瞿立鶴(1974，頁98-99)指出：

觀諸外國史，其情形亦復如此。猶太古代君主與士師，印度古代之教主，其職權與我國古代同。十八世紀後，民族主義思想勃興，視教育為國家事業。集權主義思想盛行，視教育為政治工具。基此可知，「政教合一」說不惟為政教制度之理想，且為政教制度之事實。

觀儒家政治思想，其是中國傳統政治思想主流，對中國社會的政治、經濟、文化與教育等諸方面產生了極大影響。尤其，在教育方面更是支配長久的時間。就政治觀點言，政治即教育。此種思想，欲藉政治活動以改造人民行為。孔子曰：「政者正也，子帥以正，孰敢不正？」又曰：「子欲善，而民善矣！君子之德風，小人之德草，草上之風必偃」（王曰美，2007；孫邦正，1980）。

從教育觀點來說，教育即政治。此種思想，欲藉教育活動以推行政治，我國儒家理想，即在以教代政，以禮代刑，以教育推行政治。若孔子所云：「道之以政，齊之以刑，民免而無恥；道之以德，齊之以禮，有恥且格」。孟子亦謂：「得天下有道，得其民斯得天下矣；得其民有道，得其心斯得民矣」。又曰：「仁言不如仁聲之入人深也；善政不如善教之得民也。善政民畏之，善政得民財，善教得民心」（謝冰瑩、劉正浩、李鑾、邱燮友、賴炎元、陳滿銘，1993；瞿立鶴，1974）。

觀諸教育實際演進，中西有類似情形，即從開始時因著實際需要而生的個別教學活動，進而成為政者的政治措施。此肇因於為政者窺出，政策的貫徹實行，端賴全體人民協力同心的工作；而要使人民「壹」於政令，便要施予整體的教育，此乃我國所謂「教化」（賈馥茗，1990）。然，為政者對人民所施行的教化，其中往往夾帶著政治意圖。是以，教育與政治的關係密不可分，從教育方面看來，一國的教育理想與實施，故須以該國社會、文化與經濟等條件為基礎，但政治因素實為制訂教育政策之樞紐。以政治觀點而論，教育的主要任務應是再製統治階級的意識形態（陳奎熹，1990；Shor & Freire, 1987）。是故，統治階級往往會運用各種力量介入教育的運作，以使教育成為其再製統治階級意識形態的工具，把教育視為實踐其政治意圖的工具。基此，若要使政治與教育二者間進行合理性的對話，則統治者勿將教育視為實踐其政治意圖的工具，讓教育不要淪為充斥著工具理性的活動。

二、教育的實踐應免於「不合理」政治力的操弄

關於政教分立，瞿立鶴（1974，頁100）指出：

哲學家或教育家主張欲謀人類思想解放，學術自由，捨政教分立別無他途。彼等強調政治與教育本質各異，且互為矛盾，彼此衝突。政治之為政治，係依社會權威而存，其本質在「權」；教育之為教育，係依社會文化而生，其本質在「愛」。權之征服為控制、掠奪和戰爭；愛之征服為和平、人道和博愛。此二種行為於人類歷史中，自古至今相互衝突。

其實，教育與政治之目的，咸在改變人民行為，變化人民氣質。然教育重在個性與羣性均衡發展。因就人而言，往往希冀自身可朝向美好生活邁進。而美好生活之追尋，也必扣緊個人與社會兩個面向（溫明麗，1998，頁105）。所以，教育往往注重個性與羣性的均衡發展。反之，政治偏在羣性之陶鑄而忽視個性之培育，因為其欲培養忠君愛國的臣民，例如近代臺灣新式教育制度始於日據時期，然因係殖民統治者所建立，其主要目的在貫徹殖民政策，因此教育不論形式或內容均具有特殊性。換言之，日治時期日本人在臺灣辦理教育的目的，是依附在政治目的下來實施、發展（王錦雀，2002），欲培養忠君愛國的臣民。若此，政治往往偏於羣性之陶鑄而忽視個性之培育。

總的來說，若教育不脫離政治而獨立，則受教者之人格無法獲致整全發展。誠如蔡元培所言：「教育是幫助被教育的人，給他能力發展自己的能力，完成他的人格，於人類文化上能盡一分子的責任；不是把被教育的人，造成一種特別器具給抱有他種目的之人去應用的。所以教育事業，當完全交予教育家，保有獨立的資格」（引自瞿立鶴，1974；100）。教育學者雷國鼎（1968，頁79）言：

「其他行政之效果易見，而教育之功效往往數十年以後始著。人情每留意近功而忽於遠效，如將教育全納入全部行政範圍內，則易被遺忽」。

由此可見，教育的實踐應能獨立於政治之外，舉凡教育目標、教育制度的擬定，均不應受到政治力的影響，應回歸教育的本質來考量，如此才能讓教育的實踐更趨向中立。然而，觀諸實際情形，教育的實踐很難獨立於政治外，但是筆者仍要強調的是，

教育的實踐至少應免於「不合理」政治力的操弄。因為，「不合理」政治力操弄教育的結果，往往使得教育的發展偏離了教育本質，讓教育發展無法步上正軌。

三、創生以「人」為基礎之政治與教育的合理對話

教育係一種深具價值意涵的實踐活動，其旨在於履現「教育性價值的目的」(educationally worthwhile ends)，而教育歷程有其基本性質(basic nature)？然，不論教育歷程的基本性質為何？都離不開「人」的成分(洪仁進，2003；Bigge, 1982)。以教育本質論，教育是以「人」為核心及人所獨有的活動。仔細省思，為何獅子、老虎不去著書談論教育，不去型塑牠們的教育願景；但是，反觀人類則會去建構其教育理念並型塑其教育願景，在其歷史早期有文字記載時，便開始有著教育的史跡與論述。

上述情形，更加印證教育活動是以「人」為核心及人所獨有的活動。正因教育的主體是「人」，教育是以「人」為本位，教育是人本化的(李奉儒，2004)。所以，1996年12月2日，我國《教育改革總諮議報告書》在「保障學習權」一節中，有如下的陳述：「教育的出發點必須是對於人性的信心，相信人有向善的秉性，這也是教育人本化的基礎。因此教育的原動力必須回歸到教育的主體，也就是自我改善與自我實現中的個人」(行政院教育改革審議委員會，1996，頁14)。換句話說，此教育的原動力必須回歸到生命主體，回歸到教育現場中活生生的人。同理，政治的原動力必須回歸到生命主體，回歸到政治現場中活生生的人。而教育與政治皆是存在於由人所造成的兩方面之間，以政治言存在於統治者與被統治者間，以教育言存在於由師生所造成的兩方面之間。所以，無庸置疑，政治與教育均是以「人」為核心而開展的活動。既然，二者皆是以「人」為核心所開展的活動，當政治與教育在進行對話時，理應以「人」為基礎，做為相互對話的平臺，進而瞭解「人」的本質為何？瞭解「人」的需求為何？如此在政治與教育對話的過程中，才能開顯合理性的對話，並使對話過程中更富有人味兒。

四、政治與教育彼此間應共生共榮，才能形塑人類美好願景

回溯民國成立後，建立共和體制，於是教育宗旨也充滿了民主精神。英國是君主政治，然社會上階級的界限甚嚴，故學制上保留雙軌色彩；美國是民主政治，人人平

等，故學制上充分表現單軌制的精神。由此可知，教育隨政治而轉移，政治有變化，教育也隨著變化（孫邦正，1980）。然在教育隨政治而轉移的過程中，政治的發展有時可能裨益教育的運作，而教育的發展有時亦裨益政治的運作。換言之，政治與教育彼此相輔相成，相得益彰，共生共榮。

其實，政教互助說，為政治家、哲學家及教育家公認之事。觀諸此說，其重點強調教育與政治彼此相輔相成，相得益彰。蓋人類文化演進，日趨分工，一切典章文物均由簡而繁，政治與教育雖各有專掌，然若圖人類社會安寧，文化進步，端賴政治與教育互助合作（瞿立鶴，1974）。是以，政治與教育彼此應互助合作，彼此間應共生共榮，才能形塑人類美好願景。而為了實現上述理想，在政治與教育互助合作過程中，則須以前述所言進行合理對話的三個方式為基礎——即統治者勿將教育視為實踐其政治意圖的工具、教育的實踐應免於「不合理」政治力的操弄、創生以「人」為基礎的政治與教育的合理對話。

肆、結語

美國社會學學會會長Coleman，在其早期傑作《教育與政治發展》（*Education and Political Development*）一書中說：「有其國必有其校」（As is the state, so is the school），上述之話指出學校教育宛如一面鏡子，反映國家的政策（羊憶蓉，1998）。美國教育學者Apple亦抨擊那些天真且站不住腳的觀點，因那些觀點往往認為學校教的是客觀知識，而教師則是超脫政治利益爭論的無黨派公務員。其實，學校知識不僅是政治的，它也被當作優勢社會階級意識形態的一部分（Bowers, 1980）。而國內教育學者林天祐等人（2004）也指出自教育被期許為一門嚴謹的「教育之學」及其背負著人類爭嶸發展任務以來，教育就被期許成為一門超然、中立的科學。然，自古以來，政治與教育密不可分，無論是東方或西方國家皆透過教育逐行其政治目的之重要工具，亦即教育做為政治局勢穩定的工具。英國教育哲學學者Stables（2003）在其《多樣性的教育：創生差異》（*Education for diversity: Making differences*）一書指出由於教育價值是如此難以解釋，教育政策的語言會與其他類型的政治語言一樣地「政治性」（意即容易操弄及定義不明）自然也不令人意外。由Stables之語，不難窺見教育的政治性，政治對於教育的影響。在〈本土（化）的教育另一個出路——『村』的『氛

圍』與『尊嚴』一文中，林民程（2010，頁80）指出：

我國行政院於2008年7月發布了「國民中小學本土教育要點」（教育部，2008），此種宣示具實質意義，但政治意義更大，其內容包括「增進本土文化、環境與人文特徵認識，並培養保存、傳遞及創新」、「培養本土活動興趣，激發學生愛家、愛鄉及愛國之情操」、「培養本土問題意識、強化生態教學與國土保護知能，養成主動觀察及問題解決能力」、「尊重多元文化，促進社會和諧」、「培養本土語言聽說讀寫基本能力，有效應用本土語言」，以及「提升欣賞本土文學作文作品能力，體驗本土文化精髓」等。這些要點除重新揭示最初在2003年民進黨政府對本土教育的期待與落實要點外，最大意義在於本土化議題即便在政黨輪替後，亦具有深厚的資本與動能來持續此一議題的發展。

其實，從林民程在其論文中所言，讓人們瞭解臺灣近年來實施的本土教育，也沾染政治的色彩。但是，儘管教育無法跳脫政治的牽引，而教育也會影響政治。本文還是欲圖探討如何讓政治與教育間進行更合理的對話，而這些對話方式如：統治者勿將教育視為實踐其政治意圖的工具、教育的實踐應免於「不合理」政治力的操弄、創生以「人」為基礎的政治與教育的合理對話，進而政治與教育二者間的互動才能更富有人味兒；最後，政治與教育彼此間應共生共榮，才能形塑人類美好願景。相信藉由本文的探討，應當有益拓展我國教育政治學的研究視角。雖以上所述合理對話方式不易實現，但我們仍應心懷理想，進而勇於去實現理想。如此，臺灣的教育發展才會更趨於美好。

參考文獻

- 王曰美（2007）。20世紀儒家政治思想研究。**儒家文化研究**，7，301-334。
- 王浩博（2002）。我國國小社會科與政治社會化之研究--十二年來之發展的分析（1988-2000）。**研習資訊**，19（3），42-53。
- 王慧勤（2005）。政治上的意識型態與教育的關係：以二次大戰後的英國為例。**研習資訊**，22（1），78-87。

- 王錦雀（1995）。**臺灣地區國中公民科教師的政治態度與政治行為**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王錦雀（2002）。**日治時期臺灣公民教育與公民特性之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 卯靜儒（2001）。台灣近十年來課程改革之政治社會學分析。**臺灣教育社會學研究**，1(1)，88-98。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總咨議報告書**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 羊憶蓉（1998）。教育與政治。載於陳奎熹（主編），**現代教育社會學**（頁423-438）。臺北市：師大書苑。
- 江桂馨（2004）。**國小課程對學童政治態度的影響—社會學習領域之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 江群從（2004）。清風明月。載於沈君山等著，**臺大人與臺灣高等教育**（頁201-208）。臺北市：國立台灣大學。
- 但昭偉（2010）。美國通識教育發展的歷史脈絡。**通識在線**，26，33-35。
- 呂亞力（1995）。**政治學**。臺北市：三民。
- 呂亞力（2009）。**政治學**。臺北市：三民。
- 李奉儒（2004）。賈馥茗先生的教育哲學及其對臺灣教育改革的啟示。載於張建成（主編），**文化、人格與教育**（頁253-277）。臺北市：心理。
- 洪仁進（2003）。何謂教育實踐。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學述評**（頁183-208）。臺北市：師大書苑。
- 吳清山、林天祐（2006）。教育政治學。**教育研究**，147，174。
- 林天祐、王博弘、吳玉明、陳政宏、劉惠玲、劉宜容、簡賢昌（2004）。**教育政治學**。臺北市：心理。
- 林玉体（1998）。**教育概論**。臺北市：師大書苑。
- 林民程（2010）。本土（化）的教育另一個出路—『村』的『氛圍』與『尊嚴』。**當代教育研究**，18(1)，77-110。
- 林清江（1969）。教育的功能。載於田培林（主編），**教育學新論**（頁74-105）。臺北市：文景。

- 林慧玲 (2004)。我國國民中學政治教育內容之研究—以近十年(1996-2004)教科書為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 施宜煌 (2007)。從P. Bourdieu文化再製觀省思外籍配偶子女的學前教育。*幼兒教育*，286，5-16。
- 施宜煌 (2010)。政治對教育的衝擊—以日治時期臺灣幼兒教育為中心的分析(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 孫邦正 (1980)。教育概論。臺北市：臺灣商務。
- 翁福元 (2003)。邁向新世紀之課程政策發展趨勢：課程改革中的課程決策與權力。載於莊明貞(主編)，*課程改革：反省與前瞻*(頁47-68)。臺北市：高等教育。
- 翁麗芳 (1998)。幼兒教育史。臺北市：心理。
- 梁啟超 (1980)。先秦政治思想史。臺北市：東大。
- 張金鑑 (1989)。政治學概要。臺北市：三民。
- 張金鑑 (1990)。政治學概論。臺北市：三民。
- 曾祥和 (2007)。古代雅典的民主政治。*歷史月刊*，229，42-53。
- 陳文團 (2002)。政治哲學。載於沈清松(主編)，*哲學概論*(頁337-372)。臺北市：五南。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。載於陳伯璋(編著)，*意識型態與教育*(頁1-8)。臺北市：師大書苑。
- 陳奎熹 (1990)。教育社會學。臺北市：三民。
- 陳奎熹 (2001)。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 黃光雄 (1991)。序。載於黃光雄、王培光、曾火城、楊自強(合著)，*教育概論*(頁序1-序2)。臺北市：空中大學。
- 黃昆輝、楊國賜 (1998)。我國跨世紀的教育改革。載於林玉体(主編)，*跨世紀的教育演變*(頁85-110)。臺北市：文景。
- 賈銳 (1998)。體識人性，再說教育改造。載於林玉体(主編)，*跨世紀的教育演變*(頁23-38)。臺北市：文景。
- 賈馥茗 (1990)。教育的統整性。載於國立臺灣師範大學教育學系(主編)，*教育原理*(頁17-36)。高雄市：復文。
- 溫明麗 (1998)。批判性思考教學—哲學之旅。臺北市：師大書苑。

- 雷國鼎 (1968)。教育行政。臺北市：正中。
- 楊益誠 (2007)。古希臘雅典民主政治之發展與運作。興國學報，7，39-64。
- 劉書彬 (2007)。政治學概論。臺北市：三民。
- 蔡春 (2010)。在權力與權利之間--教育政治學導論。北京市：北京師範大學。
- 蔡璧煌 (2008)。教育政治學。臺北市：五南。
- 歐用生 (2010)。日本小學課程發展機制之分析--課程與政治的關係。教育資料集刊，45，121-148。
- 謝冰瑩、劉正浩、李鑾、邱燮友、賴炎元、陳滿銘 (1993)。新譯四書讀本。臺北市：三民。
- 瞿立鶴 (1974)。教育政治學基礎。載於雷國鼎等 (主編)，教育學 (頁97-121)。臺北市：華岡。
- 薩孟武 (2006)。政治學。臺北市：三民。
- Barrie, A., Browning, G. K., Huggins, R. & Rosamond, B. (1997). *Politics: An introduction*. London, England: Routledge.
- Bigge, M. L. (1982). *Educational philosophies for teachers*. Columbus, OH: Merrill.
- Bowers, C. (1980). Curriculum as cultural reproduction: An examination of the metaphor as carrier of ideology. *Teachers College Record*, 82 (2), 267-290.
- Calvert, P. (1993). *An introduction to comparative politics*. London, England: Harvester Wheatsheaf.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). *Politics and education*. Los Angeles, CA: University of California.
- Gee, J. P. (2006). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York, NY: Routledge.

- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. In P. Freire (Ed.), *The politics of education: Culture, power, and liberation* (pp. xi-xxv). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gowen, R. (1997). Autonomy, citizenship, the market and education. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 61-73). London, England: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, NY : Teachers College, Columbia University.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Stables, A. (2003). *Education for diversity- Making differences*. Hampshire, England: Ashgate Publishing.
- Wortham, S. C. (1994). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. New York, NY: Maxwell Macmillan International.