

臺灣教育社會學研究 十七卷一期

2017年6月，頁43~86



美國華盛頓州一所小學多元文化課程實施之個案研究

洪麗卿、劉美慧

摘 要

本研究旨在探究目前美國華盛頓州一所小學國小階段多元文化教育課程之實施情形，以轉化為臺灣實施多元文化課程之建議參考。本研究運用學校民族誌以美國華盛頓州西雅圖學區一所具移民族群多樣性之K-5公立小學為研究場域進行八個月的田野研究，藉由參與觀察、深入訪談和文件分析等方法蒐集資料。研究發現有三：一、個案學校採用多元、去中心化、建構的課程提供課程解放和文化回應空間；二、個案學校之多元文化教育融入課程偏重轉化模式；三、學生主體意識的開展立基於學生參與班級經營和民主教育的扎根。最後，根據研究發現提出對臺灣國小階段多元文化課程實施之啟示。

關鍵詞：多元文化教育、課程實施、個案研究、學校民族誌

• 本文作者：洪麗卿 國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士／雙園國小教師。

劉美慧 國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長／國立臺灣師範大學教育學系教授。（通訊作者）

- 投稿日期：106年4月26日，修改日期：106年6月7日，接受刊登日期：106年6月10日
- DOI：10.3966/168020042017061701002

*A Case Study on the Multicultural Curriculum
Practices of an Elementary School in Washington
State*

Li-Ching Hung

Ph. D.

Graduate Institute of Curriculum
and Instruction

National Taiwan Normal

University

Teacher

Shuang-Yuan Primary School,

Taipei

Mei-Hui Liu

Dean

Office of Teacher Education and
Careers Service

Professor

Department of Education

National Taiwan Normal

University

Abstract

This study aimed at exploring the implementation of a multicultural curriculum in an elementary public school in Washington State in the United States. The study involved an ethnographic case study of one K-5 elementary public school with a high degree of ethnic diversity among its students. The researcher spent 8 months engaging in the field. Multiple methods of data collection, including participant observation, data analysis, and interviews, were applied. The findings of the study are as follows: First, pluralistic, decentralized, constructive curricular consciousness provided wiggle room for curriculum deliberation and cultural response. Second, a transformative approach to the integration of multicultural content into the curriculum was frequently used in the case school. Finally, the development of students' subjective consciousness was achieved by focusing students' participation on class management and democratic education. The paper provides three

suggestions for the promotion of multicultural education and the improvement of multicultural curriculum practices in the Taiwan context.

Keywords: case study, curriculum practices, multicultural education, school ethnography

壹、前言

多元文化教育在臺灣的發展已經20多年，推動之初雖然引進北美學界的概念，但這幾年回應本土重要議題的發展，也呈現不同的樣貌，只是臺灣多元文化的內涵具有多元混雜、理論間相互架構的性質，尤其在欠缺概念檢視與價值論辯的現實下，多元文化變成各唱各調的鬆散概念，學校也以各自表述方式實踐自我認定的多元文化教育，而通常這些作法都只能反映多元文化的表面意涵，忽略了多元文化教育的社會正義面向（劉美慧，2011）。面對國小教育現場族群多樣性日漸顯著，究竟臺灣多元文化教育在推展20年之後，該如何在現有的基礎之下持續深化？究竟是否有其他教學實踐取向的可能性呢？這些困惑成爲開啓這趟跨文化探究之旅的動力。

有鑑於美國爲一個移民社會，長期以來在教育現場經常面對各種不同族群的學生，其多元文化教育發展已逾半個世紀，因此借鏡北美經驗，將有助於臺灣重構多元文化教育發展取向之參考。再者，基於臺灣初期的多元文化教育理論多引自北美學界概念，但在理論引介之餘，臺灣研究人員實地進入美國教育現場探究國小階段多元文化課程實施之研究並不多，以「臺灣期刊論文索引系統」查詢近15年的期刊論文研究，僅有一篇爲探討各種族群民謠在音樂教學中的運用（許芸菲，2008）和一篇探討美國多元文化師資培育課程對臺灣之啓示（陳炫任、匡小可，2012）。因此，探究美國教育現場如何將多元文化理論轉化成課程實施以回應學生需求，遂成爲本研究目的。

美國華盛頓州（Washington）人口組成多元，州內不僅少數族群分布眾多，有印地安、阿拉斯加、夏威夷原住民族群等，近年來因大量移民之故，人口成長率高於全國平均，州內的種族多樣性面臨大幅成長（U.S. Bureau of the Census, 2014）。且根據《美國教育週刊》（*Education Week*）2014年各州教育績效表現統計報告指出，華盛頓州在K-12學生的整體表現名列全美第九名（*Education Week*, 2014），故有其重要性與適切性。再者，州內

華盛頓大學設有多元文化教育研究中心，當中有多位出色的非裔美人教育家，如G. Gay是美國最早提倡多元文化教育的學者之一，對於多元文化教育的發展均有長期的關注和瞭解，因此藉由實地親自訪談，有助於本研究對多元文化教育在國際未來發展趨勢有更宏觀的視野。

緣此，本研究乃藉助實地至美國華盛頓州一所具有移民族群多樣性之公立小學進行田野研究，採取個案研究之學校民族誌取徑，希望藉由置身在另一種文化脈絡的教學情境進行檢視，理解不同思想背後所承載的文化底蘊，看見教與學的其他可能性。秉持他山之石，可以攻錯，藉由殷鑑美國多元文化教育之實際作法與探究歷程，以啓迪對當前多元文化教育概念重新反思與再建構，最後根據臺灣特殊文化脈絡轉化為符合臺灣本土現況之未來多元文化課程實施之建議參考。

貳、文獻探討

多元文化的課程設計應是課程的再概念化，從多元的角度重新思考、反思主流原有的種族和性別偏見的迷思與真實現況的差距，賦予課程新的概念。換言之，多元文化課程之目的在於使學校課程融合多元觀點，以削減主流中心的同化意識型態課程。茲針對多元文化課程目標發展層次、文化回應教學的相關研究，以及多元文化課程的融入模式，探討如下。

一、多元文化課程目標發展層次

多元文化課程目標會隨著課程發展者對多元文化教育的理解而不同，劉美慧（2007）以Sleeter與Grant（2007）的分類架構來分析臺灣的多元文化課程目標，發現課程目標偏重提升弱勢族群的學業成就、反歧視與偏見，以及理解多元文化，進而呼籲：

多元文化教育不能淪為認識不同文化的技術操作層次，如果我們對多

元文化的理解只停留在對奇風異俗的容忍與欣賞，或是對文化差異的肯認與讚頌，那麼弱勢族群的邊緣位置難以有翻轉的可能性。（劉美慧，2007：199-200）

由此可知，如何從讚頌差異轉向促進社會正義，是多元文化課程努力的方向之一。

劉美慧與陳麗華（2000）綜合歸納國外學者論述指出，多元文化課程目標可為自我文化意識、多元文化意識、跨文化能力，以及公民意識與責任四個層面，其發展可由「自我文化意識」至「多元文化意識」，再至「跨文化能力」，再至發展「公民意識與責任」，是一種漸進的、往復的時序發展，經由個人在實踐和學習過程，透過批判思考和價值判斷，不斷深化培養出多元文化識能、態度、情感和價值觀念。由此可知，國小階段正是學齡兒童自我認同和文化相對感的重要發展時期，文化意識的建立宜從自我推向他人，透過教育力量，先促進學生發展積極的自我意象開始，之後再藉由與其他文化群體互動而發現偏見和理解差異，進而學習接納各種多樣性和尊重他人文化，並培養學生關心弱勢族群、願意共享資源與權力、解決族群衝突問題的能力，以達成社會和平共榮及公平平等之目的。

二、文化回應教學的相關研究

有鑑於文化脈絡對學生學習發展的影響，許多學者（Edwards & Kuhlman, 2007; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; Wlodkowski & Ginsberg, 1995）主張學校文化與學生的母文化之間應更具有動態回應的關係。文化回應教學以提升不同文化背景低成就學生的學習表現為目的，主張學生的母文化應被視為學習的橋樑而非障礙，學校教育應適度反應學生的母文化。換言之，學生的母文化不只是課程的一部分，而是視為連結學生學習經驗和主流文化的鷹架（Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995）。

Gay（2010）指出文化回應教學具有下列特色：（一）在教學過程中，重

視內隱的文化對學習的影響；(二)在知識的來源上，教室中的知識是由師生共同建構的；(三)在學習環境上，強調民主、尊重的環境；(四)在學習成果上，有些學習成果是無法預期的，且以培養學生高層次思考能力為目標。因此，Gay強調文化回應教學的前提必須依據學生的文化差異，在課程上先具備族群與文化的多樣性的課程內容，之後在教與學上，達成文化一致性，並透過文化回應的關懷加以實踐，因此，回應的面向包括：課程與教材設計、多元的教學型態與教室文化的建立，彰顯出課程與教學的一體兩面特質。

國內文化回應教學的實徵研究大部分以原住民學生為對象，運用在不同學習階段的學習領域中，包括語文領域（何繼琪，2008；李雪菱、范德鑫，2013；黃靜惠，2010）及社會領域（溫麗雲，2011），以原住民文化文本取代或融入既有教材，促進學生的學習。整體而言，偏重課程知識內容的回應，強調知識的理解與詮釋、認知的思考與敘事途徑，比較忽視Gay（2010）提出的文化回應教學的關懷力量、教室內的文化與溝通等面向。

三、多元文化課程的融入模式

Banks（2010）從多元文化融入課程架構改變的情形區分成五種模式：

（一）貢獻模式

最大特色為將少數族群的、節慶與片斷的文化融入在主流課程中，未改變主流課程基本架構，故簡單且易於實施。不足之處在於對文化和英雄的選擇是以主流文化為準則，課程難有整體觀點，易因探討深度不足而形成刻板印象。

（二）附加模式

通常以一本書、一個單元或一門課來融入，既可在原有課程架構中實施，又比貢獻模式有深度，但依然從優勢族群的觀點看待弱勢族群文化，較難以瞭解彼此的相互關聯性

（三）轉型模式

強調改變原有課程的基本假定、本質與結構，核心關鍵在於以全面而非

片段探討不同族群的文化，強調互為主體的多元涵化概念，融入不同族群和文化團體的觀點、參照架構與內容，以擴展學生對國家社會的本質、發展與複雜性的理解。不過，基本上要臚列所有文化群體的觀點有實務上的困難，因此以跳脫單一觀點為目標。

(四)社會行動模式

重視整體改革且更延伸至社會行動層次，強調學校與社會的連結，主張培養學生批判思考、價值分析、解決問題和社會行動的能力，並且發展學生政治效能感，發揮在團體中的改變能力，才能使被邊緣化或被排拒的族群與文化團體，成為社會的完全參與者，讓國家更接近民主政治的理想。

(五)混合與交融模式

從主流中心課程要順利轉化成較高階段的多元文化教育融入課程需要漸次累積才能使然，故能在實際教學情境混合使用四種模式。

參、研究方法

本研究以華盛頓州一所多元國小（化名）¹進行學校民族誌研究。應用民族誌的觀點至個案學校進行八個月定期密集的參與觀察（自2015年9月底至2016年5月底），依學校作息為主融入學校生活，以自然滲入及長期蹲點觀察學校如何應用多元文化課程展現文化的多重情境性，以及對自願性新移民學生之多元文化教學的實施情形。

一、個案學校

多元國小位於西雅圖教育服務學區，為社區型K-5小型公立學校。2015

¹ 進階學習計畫為西雅圖學區教育局針對高能力學生而設置的加速度學習課程計畫（請見網站說明http://www.seattleschools.org/students/academics/advanced_learning/enrollment_information/advanced_learning_opportunities__a_l_o_eligibili）。為顧及研究倫理和個人隱私，本研究之校名和參與者均採化名，且為避免閱讀斷裂，書寫時將英文名稱轉為中文的姓名稱之。

年6月在全國Great Schools²網站以滿分10等級的學校評比中，被評列為9級（Great Schools, 2015）。在教育推展方面，多元國小自2010學年度起為西雅圖學區推展「露西·卡金（Lucy Calkins）閱讀與寫作策略工作坊」之實驗學校，實施學生閱讀分級教學以提升讀寫能力，且是一所具有進階學習專案計畫（Advanced Learning Opportunities, ALO）的學校。以過去五年學生閱讀、數學成就與畢業率的學校評比，2015年多元國小位居全州前5%，為學生表現高度進步學校。

學校校曆係採學季制，共14個班級，每個年級各2~3個班，四、五年級因人數不足實施混齡式實驗班。全校學生約291位，分別來自30個國家和19種母語，背景多元，白人約占25%³，非裔美國人約占27%，西班牙裔美人約占26%，亞裔美人約占9%，印地安原住民（包括夏威夷原住民）約占2%，跨族裔約占11%。由表1可知，華盛頓州公立小學之學生族群多樣性指數（0.69）高於華盛頓州人口指數（0.39），而多元國小學生族群多樣化指數、營養補助人數、少數群體比例又高於華盛頓州公立小學，故為族群多樣且經濟弱勢之學校。不過，多元國小師生比為1：15，高於華盛頓州公立小學平均師生比1：19（Public School Review, 2015），相對有較高的人力資源。基於高年級學生對學校情境脈絡熟悉又自我表達能力較強，在獲得多元國小柯校長和混齡式之4/5年級甲班導師巴老師的同意後，開始進入田野觀察。

二、研究參與者

本研究以混齡式之4/5年級甲班教室師生為主要研究參與者，共24名學

² Great Schools為全國性非營利獨立訊息網站（<http://www.greatschools.org>），針對K-12公私立學校以州政府標準化考試成績、學生成長數與大學準備度（如SAT和ACT成績）之數據進行總體評價，給定狀態呈現鐘曲線，即最低、最高學校數數量最少。國小階段因沒有大學準備數據，則僅以前兩項數據為依據（Great Schools, 2015）。

³ 多元國小學區以白人家庭居多，但許多白人子女選擇就讀私立學校，致使多元國小之白人學生比例降低。

表1 2013-2014年多元國小、華盛頓州公立小學與華盛頓州族群分布人口比例表

	多元國小	華盛頓州公立小學	華盛頓州人口
白人	25	59	69.9
西班牙裔美人	26	20	11.9
亞裔美人	9	7	7.9
非裔美人	27	5	4.0
印地安原住民（含夏威夷等）	2	2	1.9
跨族裔	11	6	4.4
族群多樣性指數	0.78	0.69	0.39
少數群體比例	75%	41%	N/A
營養補助人數比例	61%	38%	N/A
師生比	1:15	1:19	N/A

資料來源：整理自 *Public School Review: National Center for Education Statistics Common Core of Data*, by Public School Review, 2015. Retrieved May 11, 2015, from <http://www.publicschoolreview.com/washington>; *Population, 2014 Estimate*, by U.S. Bureau of the Census, 2014. Retrieved May 15, 2015, <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/53000.html>

生（14位5年級生和10位4年級生）。班上男女各半，白人、亞裔、西班牙裔、非裔學生各有6位，接受英語發展課程服務（English language development services，簡稱ELD課程）的新移民學生共有8位，亞裔學生3人（小歐、小萊、小蘇）、非裔學生4人（小比、小海、阿山、阿姆）、西班牙裔學生1人（小卡），約占全班學生的1/3。

三、研究場域

本研究主要聚焦課室內的觀察，故針對甲班教室情境做一概述。一進甲班教室，前方為一塊地毯區，為全班席地而坐進行主題討論之處，地毯後方座位區為六個小組（有些為4人座位，有些為6人座位），另有一區為小組指導區。通常導師巴老師開始上課會先集合全班坐在地毯區，將教材實務投影

在白板上，透過問答方式闡述教學主題和內容。之後，再進行小組或個人學習活動，不同的學科任務，學生各有不同的分組座位，當學生回到座位進行時，教師會請各組學生輪流至小組指導區，或者直接加入小組參與討論和指導。

四、蒐集資料方法

蒐集資料方法有三：一為參與觀察，先採廣泛的觀察，待發現多元文化課程相關議題後，繼之以焦點觀察和文件蒐集關注事件脈絡，同時捕捉研究關係人對這些議題的反應和感受。觀察時程，除週二或週四上午部分時段至圖書館，其餘週二至週五均在甲班進行教學觀察，期間在「全年級分組閱讀時段」會隨著移民學生到ELL（English language learner）教室，並盡量出席參與學校動態性的各項活動，以深入校園脈絡。

二為訪談，研究期間以非正式訪談為主，平時透過日常生活般的聊天互動進行探究，對於發生的單一特別事件，即時瞭解場域關係人的想法和感受。正式訪談採半結構方式，採立意取樣，將受訪者的族群背景列為主要選取因素，以瞭解利害關係人的觀點。在獲得受訪者同意的情況下予以錄音和隨手筆記。為了達到對資料分析詮釋有更客觀審視之目的，研究者於華盛頓大學（University of Washington）進修時，亦訪談華盛頓大學教授G. Gay與在職進修研究生的看法。基於課堂上不便錄音、錄影，且師生英語對話速度較快，因此大多採以摘要描述教室內發生之情景與對話內容重點為多，鮮少詳盡記錄師生一來一回的對話。

三為文件分析，研究者先在臺灣運用網路蒐集華盛頓州之《過渡性雙語教育計畫》（Transitional Bilingual Instructional Program, TBIP）等官方文件。在進入多元國小研究場域瞭解與移民學生相關制度後，研究者也從場域關係人獲得的資訊以滾雪球方式持續廣泛蒐集文本資料，如華盛頓州「州際共同核心標準」（Common Core State Standards, CCSS）等。此外，有關多元國小融入多元文化實踐之課程安排及教學活動的擬訂計畫、教師教學內

容、學校通知單和學生作品，皆為文件分析資料。

參、研究發現

本研究焦點主要關注在課室空間的情境營造、教學歷程隱含的文化回應特質、不同文化背景學生對課程的回應態度，以及多元文化教學融入在正式課程的具體實踐，研究發現如下：

一、回應多元族群與多文化的環境佈置

第一次踏入多元國小的校園，是在9月初的學校始業式。當天尚處於西雅圖教師罷工狀態，因此僅開放校園參觀1小時，沒有舉辦活動。令人印象深刻的是，柯校長的開場歡迎詞跳脫一般以學區家長為對象的致詞方式，而是跨越社區邊界以世界範疇來致詞，讓研究者感受到學校對不同族群學生的接納與重視：「無論您是來自哪個國家，每個家庭、每位成員都是多元國小的重要一分子，我們都熱忱地歡迎您……」（2015-0909-始業式）。

通過校門後第一間為行政辦公室，一眼就可見牆壁上擺放一張約長2公尺寬150公分的世界地圖，上面以「我們在多元國小說的語言」為標題，從各國連結出「代表的語言」，並輔以穿著當地服飾的孩童生活照。而在ELL教室和校門口的牆面上，亦可看見各國問候語的大字卡，上面寫著該國的文字和英文發音，以及各國國旗佈置成的旗海，代表校內不同文化背景學生的問候。位居校園中間位置的餐廳門口，右側公布欄則呈現所有教職員的照片和自我介紹，每位教師介紹內容均包括自己的原族裔、語言、成長的地方和興趣。從教師的介紹可發現即使是白種人亦有不同的族群差異。

哈囉，我是凱倫，是K-2的特教老師。我的曾祖父母來自瑞典和波蘭，但是我只會說英語。我出生在密西根北方，在科倫拉多生活了20年，在2000年搬到西雅圖。我有自中國大陸領養一位的四歲女兒，所

以現在我和我兒子正學習中文。假日的時候，爬山、跑步、滑雪都是我最喜愛的活動。（觀2015-1019-教師自我介紹）

在多元國小田野研究期間，研究者經常見到印製不同語言的文宣品和傳單，如每週的學校週報均有英語與西班牙語兩種版本。若是重要事件或投票決議事宜（如2017學年上下學時間調整意見調查或ELL測驗說明）則印刷多種語言。此外，爲了增進學生對其他語言的認識，學校則舉辦雙語故事活動，讓家長和小孩共同搭配用母語到班級說故事，讓學生瞭解他國的文化，同時增進認識他國語言的機會。

走進多元國小的教室，可發現每間教室都有依閱讀等級順序排列的書櫃和豐富藏書。美國的語文科教學脈絡與臺灣不同，學習教材和進度主要是由教師自編，並非採同一版本教科書共讀，且多元國小爲露西·卡金閱讀與寫作實驗學校，因此甲班教室設有自M至Z各種語文分級的圖書櫃，學生可依照自己的語文等級與興趣做選擇。此外，教室裡還有依照該年段社會科和自然科課程設置的各種主題書箱，巴老師指出閱讀是學生學習重要的基礎，因此社會和自然的主題書箱是他依據課程單元所設置的。

社會科主題書箱，包括原住民族歷史、原住民文化、殖民時期的美國、革命戰爭等類別，裡面擺放不同文化和各種族群之主題教材。
（觀2015-1029-甲班教室）

由於五年級社會科教學內容爲美國開發歷史，且長期以來西雅圖所在地與鄰近原住民部落來往密切，因此甲班的社會主題書箱內有許多華盛頓州當地印第安原住民族歷史、原住民文化的圖書，以及不同時期移民至西雅圖的開發歷史書，深刻介紹地區的多元文化特質。而ELL教室內的主題書箱又有差異，ELL教師規劃的主題書箱則有多元文化、科學類、歷史、名人、童話故事、動物等類別。進一步探究多元文化主題書箱的內容可發現，教師對多

元文化的詮釋非僅止於他國或其他種族文化或民間故事之文化理解，而是更深層地探討族群互動關係與族群困境等衝突議題，以及增強自我概念的書籍。例如，促進孩童對族群外在特徵更有自信心，如*I Love My Hair*，或是描述移民小孩面臨的困境和心境，如*I'm New Here*、*My Two Blankets*等。第一次閱讀這些書目時，讓研究者敏覺到自己對多元文化圖書的想像，原以為書箱內的多元文化書籍僅止於不同族群的文化介紹，沒想到書籍的內容超乎個人原先的定見與視界，一方面驚訝美國出版關於文化和族群之兒童讀物種類之多，另一方面也讓研究者思考每位教師對多元文化詮釋的差異。

校園內除了教室裡有蘊含各種多元文化概念的書箱外，圖書館裡亦設有中／英、日／英、西／英等雙語書籍區，或非英語的圖書專區，如韓文、西文、中文書籍等，以及各國各領域的名人傳記區，回應學生多元語言閱讀需求，並擴展學生的世界觀和國際視野。

此外，特殊節日亦有主題書展和讀書角，如2月份的「黑人歷史月」(black history month)，會特別陳列美國歷史上眾多傑出非裔美人之書籍。在2月初的學生集會活動，除了介紹一些非裔美人科學家、地理學家、舞蹈家、微軟的研發員等生平和貢獻，以及學生事前對促進族群共處議題的建議之外，該週負責主持的巴老師亦鼓勵學生至圖書館借閱書籍，以認識更多對社會有貢獻的非裔美人。

圖書館裡有許多民權運動人士，如Eleoner Holmes、Fannie Lou Hamer、Marian Wright Edelman、Langston Hughes，或者在科技、經濟、政治、藝術、文學、商業、工業和流行文化等各面向有貢獻著名的主題人物，如Pearl Primus等，同學們有機會可以到圖書館借閱。
(觀20160205-集會時間-巴老師)

值得注意的是，研究者發現在西雅圖地區不僅只有學校單位在執行教育宣導活動，在圖書館、社區中心、教會、美術館等公私立社教單位亦會有相

關活動，幫助學生學習經驗延伸。從上述這些回應高異質性族群結構的情境營造，正代表著學校對學生的多元族群結構身分的肯認，同時也有助於不同族群學生對自我文化意識的增長，重視學生語言權的公平性。而從族群的閱讀療法（ethnobilotherapy）觀點來看，藉由同族群的文獻閱讀，生活經驗的親近性及類似文化經驗的投射可安撫少數學生的不安全感，並促進心理上主體性的增長（Gay, 2003）。基於多元文化教育的課程目標當中，自我文化意識發展乃被視為重要基礎歷程，而多元國小建置大量文化多元化的閱讀文本將可回應各族群學生通往尋找自我肯認與認同己文化的需求，同時亦擴增族群之間相互理解的途徑，且因教材的彈性可打破以主流意識為主的課程框架，是值得參考之處。

二、建置無障礙的語言支持系統

多元國小以英語為日常主要溝通語言，但在教室裡出現另一種語言卻是件常見的事。平時課堂上除了巴老師外，常有「特殊口音的成人」和學生一同在臺下聽課，或參與學生小組討論，經過瞭解才知道是學區中心提供協助課堂教師教學的一個支持系統，稱為「學業介入服務」（Academic Intervention Services, AIS），而基於多元國小學童的語言多元，故學校特別要求教學支援助教需兼具外語和英語等能力，以「雙語」支援為特色（Bilingual AIS Support System）。校內共有5位雙語教學支援助教，提供九種多語言支援服務，包括西班牙語的娜女士、阿比西尼亞／提格利尼亞語（Amharic/Tigrinya）的蓋先生、越南語／粵語／中文的鄭女士、阿拉伯語／東非索馬里亞語（Arabic/Somali）的李先生，以及西班牙語／阿拉伯語的馬女士。

有關雙語概念的推展係與美國歷史發展有關。由於美國早期即有多元化語言並存的特質，建國初期之語言教育，為了保持祖國固有傳統文化和語言，移民者的母語受到相當程度的保護與鼓勵，且基於憲法賦予人民語言自由的權利，1996年以前的語言政策乃採開放態度，並未正式訂立英語為官方

語言，因此當時雙語教育盛行於有影響力的族群之中，如西班牙語、德語、法語（吳坤暉，2000）。而現今的雙語教育之實施目的則有所轉化，主要以幫助少數族群移民子女在學校學習時，解決因語言上所遇到的學習困難，以改善其學業成就（Skrentny, 2004）。

甲班共有8位新移民學生接受ELD課程，包括小萊為中菲混血會說塔加路語和少許中文、小蘇的母語為中文、小歐的母語為印度語、阿姆的母語為索馬利亞語、小卡的母語為西班牙語、小比、小海和阿山的母語為提格利尼亞語。每天的閱讀、寫作或數學課，學校均安排2~3節雙語支援助教到教室指導ELL學生，因此在入班觀察時，經常可聽見幾種不同語言在課堂上進行議題討論。除了相同母語的新移民學生經常用母語交談之外，偶爾也有跨文化的語言交流。例如，有一次小蘇教導小妮數學之後，小妮即主動問小蘇中文的“thank you”如何說，之後在生活中小妮和其他學生都會用「謝謝」向小蘇表達謝意。有時，新移民學生亦會互相用彼此的母語問候。

有一個ELL同學問我說印度話的“Hello”怎麼說，我就唸一次給她聽。……今天她也教我說提格利尼亞語的您好（Sa-lan）和您好嗎（Ka-Mei-Ke），所以換我用她的語言跟她打招呼。（訪2015-1204-小歐）

Fishman（2001）指出語言不僅是一種溝通工具，當文化語言連結於特殊文化時，文化認同也與自我認同相連結。吳坤暉（2000）和Sachdev（1995）亦指出學校的語言多樣性是一種尊重學生權利的表現。雖然雙語支援助教在學生心中的位階，可能無法全然與導師的主流文化對等看待，但因雙語支援助教的加入，增加了多元語言流動的機會。這代表教室內存在的不仅是導師單一文化（也可說是主流文化），而是讓其他文化主體有機會走入教室。誠如黃純敏（2014）指出課室內存在的語言地位，不僅可展現語言工具性與情感性功能，同時也是政治力的展現，非主流語言在課堂裡的游移、

越界，打破原本僅屬於主流語言的藩籬禁地，這意味著師生的語言權力是可分享的，也象徵著在教育脈絡裡自由、解放、越界、開放的學校文化。可見，以白人教師為主的多元國小，對多元語言的接納態度，致使在課室中同時存在不同語言的學術交流，可減弱一再被複製的主流單一文化，同時肯認其他語言地位，能讓學生的族群身分在教室空間自然地肯認。這不僅增進學生對自我族群的認同感，同時也讓其他學生自然而然地習慣生活周遭有多種語言的存在，無形之中開啓了一種跳脫內容取向而是以互動取向的多元文化實踐方法。

除了雙語支援助教外，新移民學生的另一個專屬教育人力資源則為ELL教師。在剛開學前兩週，ELL教師均會到各班親自帶學生到ELL教室，在全年級分組閱讀時段進行英語發展課程和提供適應協助，而這樣的課程安排，不僅提供差異化的學習資源，學生也不會錯失班級共同課程。ELL教室內常有不同語言、國別、族群和宗教背景的教師、雙語教學助理員與學生以母語對話，宛如一個小型多元文化社會的縮影。

三、肯認異質性移民社會的課程設計

開學第一個月的寫作課，巴老師設計一個自我介紹的活動，藉由仿作G. E. Lyon的*Where I am from*的詩，引導學生將自己的原族裔、國家、家族傳統、習慣、特徵等融入寫作之中。

每一段詩的開頭，從“I am from”為每句書寫起點，選擇自己生活脈絡中的文化象徵，演繹出自己聯想到的事物，表列成詩，如自己學習的歌曲或名言、家族的食物、家人的故事、故鄉／家人的回憶等，最後再描述自己。（觀2015-1022-寫作課）

在追溯自我故鄉、家族、文化特色的歷程，巴老師指導學生運用隱喻來表徵自己文化的意涵，致使學生有深層的自我探索和自我認識：「我會想我

的國家和美國有什麼不一樣的地方，我要用什麼來表示自己家族的傳統特色」（訪2015-1025-小海）、「有一段是家裡的特色，我就寫書櫃，因為我家的書很多」（訪2015-1025-小萊）。

由於文化認同與自我概念發展密切相關，Freire指出文化征服過程容易使被入侵者尚失文化自信、自我認同低落（Jenks, 1993）。Sleeter與Grant（2007）指出認知（knowing）的行為是自我定義的力量，課程內容宜以學生生命經驗為起點，將非主流的敘事和歷史納為課程的一部分，有助於主體意識的發展。巴老師藉由“I am from”創作詩的引導過程，讓學生深入探索自我文化及其特質，並且在學生朗讀作品時，正面肯認每位學生的獨特性，可增強學生發展積極的自我意象與自我認同感，尤其國小階段正是個人與不同團體接觸逐漸發展出文化相對感的時期，新移民學生面對多數／主流族群不同的價值、規範和信仰等，容易產生認同困擾和自我概念低落，藉由自我敘事探究，不僅可增強學生自我概念，亦可促進同儕間的理解。

Gay（1994）指出多元文化教育是一種在社會脈絡下師生共同參與的教與學文化過程，進入教室的學生文化更需要被清楚地理解，透過這樣的歷程才能消除一再被複製的主流文化地位。Gay亦表示在多元文化的教學當中，自我肯認正是一重要歷程，書寫過程透過不斷地修改、重新整理以通往認識自我的道路上，而當教師作為讀者時，亦能更深入理解學生。

透過書寫自我的過程，書寫者可以發現什麼是自己選擇想說、什麼是不想說，更深度的自我接受，意識自己的獨特性、自己是誰。同時，文化的多樣性也是瞭解學生「準備度」的驅力，教師可以藉由教學引導，發展學生自我效能感，並瞭解學生之過去、現在的文化背景脈絡以及對未來的展望。（訪2016-0112-Pro.Gay）

在開學初介紹美國歷史的社會課，巴老師亦會帶入「美國是一個移民社會」之概念，讓學生在教室裡適時公開談論自己家族的移民歷史和經驗，瞭

解美國社會多元族群組成的特質與目前人口移動的世界趨勢。

巴老師先在白板上投影世界地圖，說明自己的祖父母分別來自紐西蘭和波蘭，以及他們如何移民到美國的故事。之後巴老師在波蘭和紐西蘭貼上有他名字的N次貼。接著，請學生逐一介紹自己的移民歷史和家族故事，之後學生也將N次貼貼在世界地圖上。（觀2015-1024-社會課）

而新移民生小蘇表示，透過此教學活動她才瞭解自己並不是班上少數的移民者，原來大部分同學也是先後從世界各地移民至美國。

我原本以為我們班只有我、小海、小比是移民生，經過介紹之後，我才知道原來大家也來自世界各個地方，南美洲、非洲、亞洲、歐洲都有。（訪2015-1015-小蘇）

從異質性移民社會的肯認過程，可發現學生自然地討論自己的移民身分而非是件隱晦的事情。而平時亦常觀察到巴老師提及不同文化接觸和交流產生的正面效應，讓學生發表生活周遭常見的事例，引導學生覺察美國多元文化社會特質。同時，他也常鼓勵新移民學生介紹自己的家鄉和分享文化知識，如談論到亞洲時，巴老師會請曾住在亞洲的學生分享當地文化特色，以及比較與美國的校園文化差異之處。

有一次上課，老師問我說“Taiwan”中文怎麼說，我就說「臺灣」，巴老師和其他同學也跟著說一次。接著，老師又問“United States”的中文怎麼說，我就說：「美國」，同學就覺得很有意思，怎麼音差那麼多。（訪2015-1115-小蘇）

Nieto與Patty（2012）提醒學校傳統的角色是進行同化的機構，常脫離現實而避談多數人都有的移民歷史，造成家庭與學校的文化斷裂，在追求學業成功與社會接納之際而付出失去自我的代價，因此建議移民歷史應出現在一般課程內容與教育經驗中。誠如Moon（2013）指出肯認社會異質性特質將有助於多元文化論述的發展。Banks（2012）亦指出差異的存在並不會導致社會衝突，真正的衝突起因在於拒絕差異論述所引發的激烈爭議。從學校校園佈置、教職員介紹、“I am from”詩和家族移民介紹課程均肯認多元國小多族群組成的結構特質，將有助於學生多元文化意識的發展和減低對多元性和差異性排斥的框架態度。

四、支持新移民學生學習的文化回應

一開始觀察巴老師的數學教學時，研究者經常發現彼此在解題思維上有許多差異。在建構抽象符號運算意義時，巴老師的演算習慣上常以數字拆解和數列陣（array）的方式或圖解（model）說明，如運算 32×12 ，巴老師是先用數列陣分別算出 30×10 、 30×2 、 2×10 、 2×2 ，最後再加總（如圖1所示）。

	30	2
10	300	20
2	60	4

圖1 巴老師示範之二位數乘以二位數的數列陣圖

在運算歷程，研究者亦發現雙語支援助教與巴老師因學習背景差異而各有不同表徵方式。例如，運算 $85 \div 5$ 時，巴老師是用整數逐次分的方法，先給於每人10個，拿走50個、剩下35個後，每人再給5個，拿走25個剩下10個後，再繼續分，直到把所有分完為止。而相同的例題，來自東非索馬利亞的教學支援助教蓋老師則是以具體或半具體圖示表徵（如輔以一些特殊運算符

號，如橫線畫記）為主。

蓋老師先用畫豆子的方式，在白紙上畫滿85個豆子表示總數，之後採逐一消去的方式，每5個一數，最後數數看總共有幾串。（觀2016-0124-數學課）

來自越南／廣東裔的鄭老師則是以錢的概念來說明 $85 \div 5$ 的具象化思考，之後再以長除法示範如何抽象運算。

鄭老師先畫出8張10元和5張1元紙鈔來表示85，當5個人每人拿走1張10元，即拿走5張10元，而剩下3張10元和5張1元。再將下3張10元和5張1元換成35張1元分給5個人，則每個人拿7元，並列出直式商為17。（觀2016-0124-數學課）

在一次中午研究者和巴老師、鄭老師討論減法借位的計算時，我們亦發現三個人思考或表徵方式的差異。以 $13 - 8 = 5$ 為例，巴老師計算時先將減數13拆解為10和3再將8拆解成5和3後，減數3和被減數3消除，之後再10減5，差數得5；鄭老師和研究者則是先在十位數值借10至個位，10減8得2之後，再加3，差數得5（如圖2所示）。不同之處在於鄭老師的借位表徵方式是在減數位值處用「小點」作記號，而研究者則是將1劃掉。

$$\begin{array}{r}
 13 \\
 - 8 \\
 \hline
 \end{array}
 =
 \begin{array}{r}
 \diagup \\
 10 \quad 3 \\
 \diagdown \\
 5 \quad 3 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 13 \\
 - \cdot 8 \\
 \hline
 \end{array}$$

圖2 巴老師（左圖）和鄭老師（右圖）借位計算表徵方式

誠如Gay (2010) 指出不同種族群體各有其文化—溝通符號學上的重要特點，思考的形式和內容將與學習者的信仰、價值觀、需求之間有互有關連；一個人所想、所寫、所說都將含有文化成分，因此教學方式需與不同族群的溝通方式調整一致，應用文化交流為有效的教學工具，才能有效提高學生的課業成就表現。而當新移民學生來到新的學習環境，帶著原來國家所學的解題方法來學習新概念時，不只是要面對語言理解的落差，而且還包括文化脈絡和思維上的差異，有時會與巴老師的「新方式」產生衝突，而此時有相同文化背景的教學支援助教作為橋樑時，可幫助新移民學生數學概念銜接和擴展。小蘇即表示當她的計算方法和巴老師不同時，若是獲得鄭老師的認同，會讓她覺得很安心。

鄭老師瞭解我的算法。她常告訴我說：沒關係，就用你原來的的方法計算，與別人不一樣沒有關係，其實都是相同的觀念。（訪2016-0125-小蘇）

由於巴老師對學生多元的解題方式多半是保持開放和鼓勵的態度，再加上雙語支援助教的介入，因此可支援班級導師提供新移民學生文化回應教學的機會。然而，在指導 $85 \div 5$ 的解題過程，研究者發現當鄭老師用相同解題方法教導班上學習較落後的非裔美人小妮時，效果卻不佳。

鄭老師引導小妮將85元看作錢幣，5個人各分走10元。但是分掉50元後，小妮對於把剩下的3個10元和5個1元視為35個1元的步驟，一直無法理解。（觀2016-0126-數學課）

研究者認為這可能是因為美國生活消費多用刷卡，不似亞洲地區有較多換鈔的生活經驗，且鄭老師與巴老師的解題想法差距較大，因此當鄭老師以換鈔作為借位概念的具體媒介時，不僅難以輔助小妮理解，反而讓小妮更困

惑。Bransford、Brown與Cocking（2000）指出數學的演算過程代表著個人思維過程，基本上就是一種思考推演歷程的視覺化，讓思考被看見進而逐漸達到自我內化思考。因此，基於文化脈絡對學生學習理解的影響（劉美慧，2016；Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; Nieto & Patty, 2012），在面對來自不同文化脈絡與學習型態的學生時，教師須給予學生多元的思維空間，這樣富有彈性且具多元化的解題分享歷程，才能滿足每位學生的個別學習需求。

而在語文方面，巴老師選擇閱讀教材時，除了考量學生的閱讀等級進行分組外，亦會視新移民學生的文化背景來推薦閱讀書籍，如類似文化脈絡的作者所撰寫的英文書或是以該國或鄰近國家為背景的故事，以減低因文化隔閡而妨礙閱讀理解。巴老師指出實施小組教學雖然備課較為辛苦，但是卻能有效因應學生在英語與文化上的差異。

我比較能感受到「教與學」真正發生之處，是在實施小組教學的時候。全班教學時，可能只有50%的學生在聽，另外50%覺得太難或太簡單。雖然進行個別小組指導比較有挑戰性，我同時要準備好幾本閱讀書的討論，但是優點是我可以和學生有深入的互動，而且針對每一小組有不同的教學重點。（訪2016-0221-巴老師）

相較於班上本籍學生，巴老師表示針對新移民學生進行閱讀討論時，有關美國特有文化之情節或有關文法、拼音策略，他會多加著墨和解釋。

ELL課配合學生的多元背景和特殊情境，ELL老師亦會提供不同國家的人物或議題作為小組共讀書素材，例如：*Oscar Pistorius*介紹南非截肢短跑選手的故事故事；*Iqbal*描述一位巴基斯坦男孩被父母賣為童奴，後來掙脫奴役為童工的權益奔走卻被暗殺的故事；*Water of China*說明中國現代都市和傳統鄉村獲得水源的方法及面對的問題等。亞裔學生小蘇表示跟其他英文書籍比較，當她閱讀*Water of China*時，對書裡的內容特別能夠理解，老師也會

請她分享自己的見聞，讓她很有成就感。

讀 *Water of China* 時會覺得比較熟悉、比較真實，雖然也是英文書，但是書裡談論的內容和情境會覺得很親切，很容易知道書裡要表達的意思。（訪2015-1115-小蘇）

除了閱讀題材多元化外，ELL教師在學年共同時間分組指導四、五年級學生學習「州際共同核心標準」的寫作技巧之餘，有時亦會結合全球議題，引導學生從不同國家背景的角度書寫自己的觀點。以一次議論文寫作練習課為例，塔教師提供三個題目，包括「海平面上升30公分」、「超過40%的動物面臨滅絕的危機」及「限制移民和政治難民進入其他國家境內」，請學生選擇最關心的重要議題，以及表達自己的觀點和主張。從6位移民學生的選題進行分析，可發現選擇議題與學生的文化脈絡及生活經驗密切相關（如2位住在海島型國家的移民學生便是選擇「海平面上升30公分」），且因其多元背景，對於全球議題較能展現多元的角度與不同的視野。

此外，在11~12月期間，塔老師亦設計一個「ELL教室傳統節慶介紹活動」，讓ELL學生挑選一個自己國家特殊節日紀錄在班級行事曆上，並請學生以節日歌曲、影片介紹等方式說明節日的意義、特殊故事內涵，以及說明是否希望與班上同學共同慶祝與慶祝方式的建議（如吃的東西、唱的歌曲等）。透過各個國家特殊節慶的說明歷程，移民學生彼此便能學習到不同文化間重視的信念和價值之差異，促進跨文化理解並擴展多元文化世界觀。

ELL范老師表示當他們選擇在公立學校服務的時候，本身就已預設會遇見不同族群背景、不同學習型態的學生，且教師的工作也被期許要尊重學生的族群多樣性，因此在教學當中，他們會特別注意到學生文化背景的差異和美國校園生活的適應。

不似私立學校以宗教考量高於族群，我選擇在公立學校服務本身就

期待要尊重學生的多元特質，而我本身也預期是如此。（訪2016-0516-范老師）

由上可知，文化回應的教學彈性，來自於對教學方式的重新思考與組合、運用不同的教學策略，以及各種教學資源的靈活運用，才能回應學生的學習需求、興趣與傾向。此外，教師更需要以文化多樣性作為瞭解學生學習準備度的驅動力，持續擴展自己的多元文化專業素養，才能回應學生的文化差異。

五、建構多元觀點的歷史教學

進入班級後，研究者發現巴老師經常會結合時事和生活事物，引導學生做批判思考。例如，在10月12日聯邦假日「哥倫布紀念日」（Columbus Day）當天，在西雅圖市中心有一場Sioux族的遊行活動。由於當天學校行事曆註記卻是「原住民族紀念日」（Indigenous People Day），巴教師便在閱讀課以此事件進行全班討論，探究同一歷史事件卻有不同節日名稱、不同立場觀點的詮釋和衝突。

有學生舉手表示，對印地安人而言，它不是一個值得慶祝的事情，因為他們開始失去他們的土地、自由和空間，所以印地安人會覺得哥倫布不是英雄，是一位殖民主義者。……之後，巴老師向學生說明西雅圖市長Ed Murray於2014年簽署新法案，因此這個節日在西雅圖正式改名為原住民族紀念日。（觀2015-1013-閱讀課）

在上述活動中，巴老師藉由節日更名作為機會教育，引導學生從不同種族立場來思索「哥倫布發現新大陸」意涵，同時引導學生體認因歐洲人的到來，致使印第安人生活地域受到限縮，並從印第安人的生活困境引導目前華盛頓州差異性對待的原住民政策，如捕魚、打獵等規範與當地居民有所不同

的積極性補償措施，以保障少數族群得以保留自己獨有的文化、生活方式及維持經濟發展等。Sleeter與Grant（2007）曾指出多元文化教育的目標之一為挑戰主流有關知識中立的假定，培養學生批判思考、多元分析觀點、兼容共同與差異的能力；教師若能適時結合時事或爭議事件引導學生從不同族群與文化的角度來探討不同文化背景者在闡釋經驗、對待事物和表達方式等差異，將能進一步引導學生檢視社會結構不平等的現實存在。

而在第一學季上社會課之「美國革命戰爭」（American revolution）時，巴老師先對革命戰爭的歷史脈絡做簡單介紹後，便在每一小組桌上提供6本有關美國革命戰爭的書籍讓學生閱讀，包括不同閱讀等級和文本類型的主題讀本，如對話式的歷史漫畫、敘述式的事件故事或人物誌等，學生可從中選擇自己有興趣的內容與適合自己閱讀等級的書籍來閱讀，小組之間亦可交換書籍。巴老師表示不同的閱讀教材可讓學生對歷史事件的發展和時間脈絡有多元角度。閱讀之後，常見的是巴老師運用價值澄清的方式，以開放性問題讓學生進行小組討論，並且結合閱讀理解技巧，請學生練習列出「立場」和「理由」。例如，巴老師讓全班閱讀一封1892年一位正準備移民至美國的青年所寫的信，從信件的消息請學生運用正反辯證批判「移民檢查」的合理性。

信件內容寫道：今天到移民管理局接受身體檢查和接受移民官的詢問，移民管理局裡有很多人，排了很久終於輪到他，在檢驗眼睛、耳朵等，報告自己的財產和單身狀況的過程中，他看到很多人的外套上被移民官用不同顏色的粉筆畫上記號，他不知道那代表什麼意思？另外，他也發現身體檢查時，有些人有做胸腔檢查，但是他卻沒有。等待移民審查結果的過程，讓他覺得很不安。（觀2015-1215-閱讀課）

之後，巴老師以「你覺得移民檢查合理嗎？」進行小組討論。首先分析「移民者」的立場和理由，之後再分析「移民官」的立場和理由。最後，提

出自己的主張和看法。而後續的「獨立戰爭」單元亦是如此，教師請學生自由選擇，一方作為「被殖民者」，一方作為「士兵」進行辯論，分別說出「支持」和「反對」殖民地獨立的「立場」和「理由」。辯論之後，雙方再交換彼此立場，之後再做結論。例如在「獨立戰爭」的辯論中，某一組學生便從「被殖民者」立場主動提到「平等」、「自由」、「人權」等概念。

從被殖民者的角度，我覺得喬治國王三世生活很奢侈，且對待殖民地人們的方式也不平等，士兵可以隨意奪取人民家裡的物品，不但沒有受到尊重而且也沒有自由，一點也不公平。殖民地的人們生活已經很辛苦，還要負責供士兵生活花費，英國還不斷地提高稅收和被強迫遵守不平等的規定，所以我們贊成發動獨立戰爭。（觀2015-0115-社會課）

另一方面，從「殖民者」立場，另一組學生主動提出「守法」、「人民義務」等概念。

從士兵的角度，我認為殖民地的人們必須要付稅收，因為我們要負責打仗和保護國家，而且我們是同一個國家的人，即使是現在也是要繳稅，盡人民的義務。（觀2015-0115-社會課）

從上述歷史教學可發現，教學者著重的不只是事件發生的內容，更重視的是對事件有多元的批判思考，藉由不同立場和多元分析觀點的深層檢視，在正、反辯證過程中引導學生逐漸發展出對事件判斷的核心價值。尤其，社會課程本身是涉及價值面向的教學，知識的立場容易受到爭議，透過多重版本將有助於培養學生對事件理解的客觀性。誠如Takaki（2008）指出藉由多元文化觀的歷史教學，有助於提升師生對社會複雜性與各族群在國家社會之相互關聯性的理解。Limerick（1987）認為標準化的歷史論述通常偏戰爭勝

利者和社會控制者的觀點，而缺少受迫害和弱勢者的聲音，使得歷史詮釋偏頗，因此透過結構化任務與結合時事、歷史事件的討論，讓學生發現一般社會文化是如何源自一個複雜的綜合體，以及具備不同文化、種族、族群與宗教文化多樣性的社會本質，甚為重要。Nieto與Patty（2012）則建議教師在變革中扮演重要角色，教師必須具有多元文化意識、敏覺偏見與不正義的能力、對抗霸權的勇氣與行動力，才能開展具深度與批判力的多元文化課程與教學。

六、促進弱勢人權概念的教學

在第二學季的美國近代史教學，巴老師首先在閱讀文本之後，請學生用N次貼簡述個人閱讀到的事件，在班上牆壁建立1754~1950年代的歷史年表。之後，「第二次世界大戰」事件的討論，巴老師則以「猶太人種族屠殺」進行主題教學，藉由導讀*Rose Blanche*和*Number the Stars*的類真實性故事（realistic fiction），從小孩的角度描述納粹統治下猶太人所遭受的迫害和不平等。而巴老師的教學亦促發學生小安去借閱有關第二次世界大戰期間猶太人種族屠殺的書籍，並和同學分享她的看法。

我上個星期看了*Hidden*和*Hana's Suitcase on Stage*兩本書，我覺得很震撼也很悲傷。猶太人很可憐，他們沒做什麼就被人歧視，被騙到毒氣室殺死。為什麼要這樣傷害他們！我覺得任何人都不應該受到不平等的對待。（觀2016-0127-閱讀課）

該單元教學之後，巴老師也談到美國過去實施種族分離和黑奴的世襲制度所帶來的黑人和白人的不平等歷史，引導學生思考族群共處之關係。班上一名非裔學生即表示家人曾對他講述早期非洲黑人是被強迫到美國當奴隸，以及現今黑人受到歧視和經濟剝削的問題。

我爸爸說奴隸就是很久以前從別的國家或家庭被偷走的人，以前有許多人被偷來美國。而且，以前的黑人和白人是不能玩在一起的，到現在還是有很多的歧視，像是咖啡豆的買賣就是不公平的。（觀2016-0127-社會課-非裔學生）

讓研究者印象深刻的是，巴老師對於非裔學生批判早期白人種族歧視的言論主動表達認同，並且鼓勵其他學生不要害怕公開表達自己對種族議題的看法，呼籲讓這些議題在班上公開討論。例如在2月份黑人歷史月時，巴老師在朗讀*The Watsons Go to Birmingham*一書之後，便播放一段電影片段，並且給予每組學生數張1963年黑人學生參與民權運動的照片，請學生看完之後在照片周圍寫上自己的感想，再做討論。

教師發下照片前，先播放一小段*The Watsons Go to Birmingham*電影，描述在1963年9月15日阿拉巴馬州浸信會教堂炸彈事件之後，一群黑人學生在教堂聚會後決定參與抗議遊行時，在出發前牧師請學生們把手上的武器放進籃子裡，只要帶著正義前往抗議。於是，學生紛紛放下手下的刀、棍，但是最後這些黑人青年學生在沒有武器的情況下，仍遭到白人警察暴力逮捕。（觀2016-0309-社會課）

一名學生寫道：「這些照片令他無法想像，以前在他曾祖父的年代過的是怎麼樣的生活」（文-2016-0309-第四組）；另一名學生則寫道：「黑人也是一條生命，他們應該擁有相同的權利」（文-2016-0309-第四組）。透過真實生命故事和人物經驗可發現以情意經驗的感受性可激發學生同理心，並促進學生對人權和種族平等的主題更能深入理解，而經過第二次世界大戰猶太屠殺和黑人民權運動的理性思辨與批判之後，巴老師進一步引導學生更深入探討有關「種族隔離」、「種族融合」、「公民權利」的看法，引領學生認知觀點的轉變。

Banks (2010) 指出貢獻模式藉由融入自身族群的英雄、貢獻和文化，能促使邊緣化的族群獲得效能感和促進社會地位平等，並間接影響其學習表現；附加模式特點，則在於將少數族群文化另外融入原有課程架構中實施。從上可知，多元國小在響應「黑人歷史月」的活動時，短時間的學校集會活動偏貢獻模式，而教師教學的融入方式則進入附加模式，層次更為深入。

除了歷史教學以主題課程和附加模式融入外，巴老師亦曾在閱讀與寫作課以「童工權利」議題進行跨科際教學。在閱讀課時巴老師先提供學生一些有關「阿富汗的童工」、「公平貿易」、「全球化的消費與生產」、「巴基斯坦的掛毯工廠」、「西非可可粉的公平貿易」等專題文章，讓每一組學生簡要輪讀。經過兩節課輪讀結束後，巴老師請學生在N次貼寫下兩個最感到有興趣的主題，再依據學生選擇的主題和興趣重新分組。

接著，在寫作課巴老師結合「記敘文摘要技巧的寫作教學」，請學生練習摘要事件經過。完成後再與同一主題的小組成員，分享和交流自己所歸納出的觀點。最後，請各組學生分享對各自專題文章之主張、證據、理由，讓學生共同關注更多社會實例，學習關懷弱勢者的基本人權。例如，選擇「巴基斯坦的掛毯工廠」為主題的小組認為童工薪資太低是最需要解決的問題。

我們小組「主張」是童工的勞力剝削問題需要改善。「證據」為童工的工資過低又無法改善生活，且沒有接受教育的機會，許多人長時間暴露在不佳的工作環境中，造成身體傷害，甚至有的因此失明。「理由」為童工大多是因為家庭經濟、缺乏國家法律保障、未得到合理金額等，所以無法改善生活，只能持續工作，一直留在掛毯工廠無法離開。（觀2016-0223-社會課）

在討論阿富汗、西非、巴基斯坦的童工問題之後，巴老師則是以一篇美國煙草農場的報導進行說明，讓學生關注美國社會的兒童人權，並思考如何有具體行動。

巴老師在白板上投影一篇 *Human Rights Watch* 的報導，內容描述美國南方煙草農場僱用 11、12 歲少年長時間暴露在有毒殺蟲劑、尼古丁和高溫惡劣環境中，甚至許多從 7 歲就違法工作，而這些大多來自低收入家庭，為的是想領取較高的工資，但是卻造成青少年身體出現尼古丁中毒症狀，受到嚴重傷害。（觀 2016-0225-社會課）

在各組集思廣義之下，有一組學生主張從立法來保護童工的權利，限制工作的年齡和環境。然而，新移民學生小卡以自身國家的經驗分享，指出自己的母國也有童工問題，家裡小孩必須去工作才能養家活口，所以限制兒童工作並無法解決根本問題，合理工資才是重要途徑。有的小組則從商品的生產與消費的管道，關注買賣的公平與正義，提出公平交易的重要性，並指出目前公平交易的潛藏問題，認為保障受教育權仍不足以解決童工面臨的傷害。

「公平交易」並不是代表工廠沒有使用童工。有些標註公平交易的商品只是表示工廠有保障童工都是有接受教育，或是童工有拿到他應得的報酬，但是我們覺得這樣的保障還是不夠，應修法要求保護童工身心安全。（訪 2016-0229-小菜）

有的小組則建議農夫應致力改變農業技術提高生產量，獲利增加後就不需使用廉價童工。從學生的發表可發現學生透過自由選題和主動探究，更能深入關注兒童人權的議題，反思現有權力結構和秩序與對社會公平正義的理解。

而在自然課，巴老師則結合議論文閱讀、正反陳述寫作、自創故事寫作課程設計，引導學生探討「動物權」議題，包括：(一)殺人鯨表演是否應該被禁止？(二)人們應該支持動物園或是杯葛動物園？(三)人們應更聚焦在水底探索，還是聚焦在太空探索？(四)人們應更聚焦保護人類避免被動物傷

害，還是聚焦在保護動物避免被人類傷害？(五)人們應該被禁止爬珠穆朗瑪峰嗎？(六)老鼠是有益的還是有害的？透過每一組輪讀上述各個主題閱讀報導和正反立場的陳述資料後，最後每組選擇一個議題進行主題撰寫，做出自己的價值判斷，並陳述自己的觀點、證據和理由。

之後，在寫作課練習記敘文的撰寫時，巴老師又請學生運用自己閱讀到的自然知識，融入自己創作的想像故事（*fantastic fiction*）當中。例如，將老鼠的益處和壞處融入在故事發展的部分情節或人物對話之中，讓故事更加生動。

Sleeter（2005）指出去標準化的多元文化課程，課程設計需有明確的上位概念為整體課程規劃的依歸，作為融入學生文化背景知識、種族敏感議題等課程內容的轉化依據，如此才能確保課程品質，促進學生有意義的學習。在甲班的課堂，研究者發現巴老師經常結合閱讀課程、寫作課程進行社會或是自然議題，進行跨領域的主題統整教學，從學習閱讀摘要記敘文寫作、提出具體方案的論說文寫作，至最後的概念統整，因此可深化人權概念和培養學生理性判斷的能力。而這些融入種族議題、人權議題和不同觀點的教學特色，研究者認為部分可能與巴老師的個人特質有關，因其本身是社會學系畢業且為學區「族群與公平委員會」培訓教師之一，因此他的課程較強調批判力和行動力的培養。

七、注重民主參與的增能教育

Marri（2005）指出學校的核心作用首要在於準備好參與民主社會的公民，啟發學生瞭解權力的規範和技巧和批判意識，以及引導學生如何超越官方知識，讓課程富有多元文化的民主教育性質（*multicultural democratic education*），才能進一步從政治的角度探討如何維護不同族群的多樣性和人權。換言之，多元文化教育與學校教育中民主社會參與能力的培養有密切關係，從小即應培養學生關心社會、參與社會，未來才能成為改革社會的公民。

平時甲班的班級經營，巴老師經常會鼓勵學生參與班級事務的討論，提供高度的發聲機會，並且約定尊重他人發言的原則，例如：爲了不干擾別人發言，對同學的發言表示贊同時，用手勢比出類似G的手勢搖動（單手伸出大姆指和小指，表示“agree”）；當同學發言時，須比出大拇指向上的手勢等待下一個發言機會，並且以全班輪流發言爲原則；若不同意同學的意見時，必須不針對個人且充分說明反對意見，展現出民主社會中公共規範的和言論自由的價值。而在每週的班會時間（class meeting），巴老師也固定以「如何讓班級和學校更好」爲議題之一，請大家提出建議方案，經過充分發言討論、確認問題、檢視解決問題的可行方案後，最後依據學生的決議進行行動。例如，小比認爲班上的自動削鉛筆機聲音過大，會影響她上課時的專注。經過大家討論和決議之後，全班便決定上課時間改用手動削鉛筆機。

阿山先舉手建議班上可改提供自動筆。在阿山發言的同時，許多同學也比出等待發言手勢。在阿山說完後，巴老師請小曼發言，小曼表示她覺得自動筆花費比較貴，而且需要提供筆芯。說完之後，有一些同學則用手勢表示贊同，並發表類似的看法……。（觀2016-0122-班會時間）

在甲班，可發現學生對班級運作有極高的參與權和決定權，也經常因爲學生決議結果而調整班級運作的方式，包括小曼、小蘇提議在寫作課和好朋友同組以討論、分享想法，因而之後除了依主題分組、閱讀能力分組外，有時亦採自由分組的形式。巴老師表示基本上只要是班會決議的事項，他都會採納，希望藉此培養學生參與班級和學校事務決定的習慣。

這個班級是由我和學生共同組成的，每個人都有權利表達自己的看法。我不希望班上的運作都只是我一個人的想法。基本上只要是在班會上決議的事項，我都會依據學生的意見試試看，如果沒有效果或是

變成反效果，我才會請學生再次討論其他的方案。（訪2016-0205-巴老師）

除了班級經營展現民主教育性質之外，課程內容上巴老師亦會讓學生深入探討周遭生活議題。在童工、動物權議題討論練習之後，巴老師便請各組學生自發性訂立自己關注的議題，如「移民法需要被改變」、「我們應該改變橄欖球」（學校只提供軟式橄欖球）、「川普不應該當總統」、「校園裡應該供應巧克力牛奶」、「塑膠袋應該被禁止」等，並經過論述提出自己的理由和主張。

Zumwalf (1989) 指出有關現代民主社會的能力培養，宜避免讓學生處於規訓的學習環境，且需促進學生積極參與民主決定歷程，如公開辯論、團隊合作、分工運作等。因此，透過民主社會中多元聲音的對話、尊重個人權利的表現，將可接近民主公民社會理想的實現。Sleeter (2005) 亦指出民主化的課堂可促進學生參與，不僅能培養學生學習民主參與和多元決策的素養，而且是理解與回應學生文化與需求的最佳途徑。

不過，同一議題的討論，研究者發現會因教師的態度而有不同引導。在共和黨總統參選人唐納德·川普 (D. J. Trump) 發表在美墨邊界興建圍牆的競選演說期間，曾有墨裔學生各在ELL班級及巴老師課堂對此議題表達不滿。ELL塔老師在墨裔學生表達之後，便詢問新移民學生小蘇是否知道中國的萬里長城，以及當時建造的目的是否是為了防禦敵人。之後，便延伸討論以前東、西德的柏林圍牆隔離不同政治體制的歷史，避談墨裔學生提出種族歧視議題。

反之，巴老師則在學生自發性產生議題後，先鼓勵學生上網閱讀相關報導，自己也從線上資料庫搜尋相關主題文章給學生參考。之後，在寫作課時請學生將自己的論點寫成一篇議論文和製作海報發表，也因此4月自訂議題的學習活動，有兩組學生以「川普不應當總統」、一組以「移民法應該要改變」為主題。最令研究者印象深刻是以「移民法應該要改變」為主題的3

位墨裔學生，除了蒐集資料、各自撰寫表達自己論點的說服性文章（persuasive article）、製作海報外，並且輔以意見調查和訪談以反應其他學生的意見。

墨裔學生小寶坐在電腦區閱讀近日歐巴馬以行政命令方式處理無證移民問題就地合法的新聞和評析。小馬正在畫海報標題，小卡在我走過去時，便拿出他的文章請我閱讀，並問我是否贊成修改移民法。（觀2016-0414-寫作課）

上述3位墨裔學生均屬於四年級生，對他們而言，閱讀文章後要寫出一篇主張改變移民法的議論文，是屬於批判思考層次的學習任務，並非易事。然而，當研究者看到學生主動瞭解川普的言論和歐巴馬的移民法案、做口訪民調，以及運用自己的文章遊說他人，為他們的積極表現感到驚喜。而從小卡的文章分析，可發現學生在閱讀新聞文章後所展現的理性判斷和發聲表現。

……以一位因龍捲風而無家可歸的聖薩爾瓦多（San Salvador）青年自美國被遣返後只能靠販毒為生的故事為例，以及現今美國經濟繁榮是以移民貢獻為基礎作為例證。從人道和經濟考量，我主張移民法應該要改變。（文2016-0414-小卡「移民法應該要改變」文章）

由上述可知，課堂上有些教師會不自覺地迴避衝突性議題，但是巴老師對種族議題和衝突則保持較開放的態度，他認為讓學生討論自身關切的議題更具意義性。因此，在學區教育局公布新的學區劃分後，巴老師亦公開與學生討論新的學區規劃將造成高貧困學生集中在舊學區的問題，並且邀請家長、學生共同加入「學區邊界重議之提案行動」，尤其鼓勵學生在學區教育局協商會議成為發聲主體，表達對於新的學區規劃壓迫到自己或部分同儕權

益的看法，此皆是在無形中培養學生社會參與的公民素養。由此可知，多元文化教育實踐亦需親師生必須處於尊重和民主的教室文化之下，才能培養學生自主意識開展。

在這一趟跨文化學習之旅，也讓研究者重新反思教室裡的師生關係。對照多元國小的師生互動與教學引導，研究者認為需要改變的還包括教師是否給予學生議題選擇的尊重、主動探索的時間，以及營造尊重彼此的發言權和關懷社會公平正義的氛圍，如此學生才會真切自發性地關切生活周遭發生的現狀。而這些重視公平正義和人權的基本概念，正是多元文化民主教育的根基，也是研究者在美國課堂上看到教師傳達的重要價值。

肆、結論與啟示

一、結論

由於華盛頓州在學科課程內容或學習教材，在制度文化上均充分給予教師回應地方特色與學生文化需求的授權，在課程與教學有高度自主彈性，因此從巴老師課室觀察可知，無論在教學素材、語言溝通、學習策略等課程運作歷程，均強調多元取向多於同質性取向，秉持多元、去中心化、建構的課程觀而提供了課程解放和文化回應教學實踐的空間，包括多元化的閱讀文本、閱讀教材的個人化選擇、課堂中多元語言流動、肯認異質性移民社會特質的課程設計、新移民學生學習的文化回應、多元觀點的歷史教學等。

在進行多元文化教育課程融入時，巴老師以肯認差異、關懷人權等主要概念作為跨領域課程設計的連結核心，在課程實施時，融入多元族群意識、種族不平等議題、動物權議題和童工議題，同時並引導學生參與校園改革的行動提案等教學實踐，透過不同的課程內容深化概念，不僅提供學習遷移的基礎，深化公平正義和人權基本概念，並且達成去中心化的元文化教育的實踐。從整體多元文化教育融入課程的角度分析，上述的課程特質偏向Banks

(2010)所提出的轉型模式特色，強調改變主流中心課程的基本假定、本質與結構，強調互為主體的多元涵化概念，引導學生從多元族群和文化觀點觀看議題和事件，具有增進弱勢族群的翻轉機會之效，並且將所學概念轉化為行動的能動性，部分課程特質已走向社會行動模式的色彩。

此外，多元文化教育與學校教育之民主社會參與能力的培養有密切關係，學生主體意識的開展立基於學生參與班級經營和民主教育的扎根。巴老師在班級經營時廣納和支持學生的意見，與學生共構班級規範，讓學生對班級運作有極高的參與感和決定權；在議題討論時以學生為中心來決定主題，藉由師生互動產生開展性建構過程。這不僅能促進多元聲音的對話，並且能培養學生適應民主公民社會與社會行動的能力。由此可知，多元文化教育實踐非僅由上而下的政策轉化，亦需由下而上的落實與推動方能使然。

二、啟示

(一)透過跨領域統整融入以深化多元文化課程發展

從多元國小的推行方式可知，多元文化教育並非特別獨立的學科，而是融入現有學科內的統整教學，舉凡社會領域、語文領域、綜合領域等均為融入多元文化教育的好時機。因此，建議國小階段宜藉由主題統整課程、協同教學或是結合晨間閱讀活動以及校本課程等方式進行跨科際合作模式，減弱學科界線，讓學生沉浸於主體探索、深化學習。此外，基於在十二年國民基本教育課程之學校特色課程設有課程彈性空間，目前臺灣的單一族群學校，如原住民學校、客家族群學校大多已能展現學生母文化之特殊特色，但是從相關研究可知，多元族群學校或新住民重點學校仍有發展空間，因此建議規劃時應視學生為一文化主體，廣納不同文化背景學生的經驗與資產，以學生母文化為學校本位課程規劃的基礎，以達文化回應教學之效。

(二)運用多元觀點、多重文本的教學以達課程解放和文化回應

文化回應教學的「因材施教」，來自於對教學策略的適當調整與各種教學素材的靈活運用，才能回應學生的文化差異需求。因此，在課堂上除了運

用教科書文本之外，教師宜輔以多元化的閱讀文本和不同族群生命敘事的厚實描述，以幫助學生超越經驗世界，擴增各族群學生通往尋找自我肯認與跨文化理解的途徑。同時藉由衝突性議題的討論，融入不同族群和文化團體的觀點、參照架構與內容，打破以主流意識為主的課程框架，以提供課程解放的空間。尤其，融入在正式課程的多元文化教學實踐應該是在潛移默化當中，唯有藉由長時間教室內接納多元觀點的氛圍營造，讓學生從不同觀點立場與立場進行理性思辨，產生概念衝突之後，再尋求再建構知識、概念改變，在漸進的、往復的學習歷程才能深植人權、自由、正義、尊嚴等價值在學生的心田。

(三)落實尊重學生聲音的班級經營和校園生活

多元文化教育課程的實踐作為需在非規訓、尊重學生主體的民主意識之下，允許多元聲音的表達和普遍參與，才能培養學生跳脫習慣服從的控制意識，展現自我的主體性和權能感。目前在臺灣國小階段的班會運作，除了班級幹部和模範生大多是由學生投票產生之外，其他班務運作多以教師決定為主，然而社會參與和民主決定能力的素養應從小開始，從班級事物再擴及學校運作，而後才能培養學生關懷社會的態度，發展參與社會行動的公民素養，成為改革社會的公民。因此，建議教師在班級經營方式宜減低教師決定模式，廣納學生省思意見和行動方案，才能營造民主與尊重的教室文化。

誌謝：本研究感謝「科技部補助博士生赴國外研究計畫」（NSC104-2917-I-003-001）專案補助。

參考文獻

(一)中文部分

- 何繼琪（2008）。原住民國中閱讀教學之行動研究。《中等教育》，59（1），56-70。
- [Ho, Y.-C. (2008). Action research on reading instruction in an aboriginal junior high school. *Secondary Education*, 59(1), 56-70.]
- 吳坤暉（2000）。一九九八年美國加州地區廢除雙語教育之探討。《淡江人文社會學刊》，6，189-217。
- [Wu, K.-H. (2000). A study on ending bilingual education in California in 1998. *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 189-217.]
- 李雪菱、范德鑫（2013）。文化回應教學的實踐與省思：原住民學童圖文讀寫課程的教與學。《教育研究月刊》，231，93-108。
- [Lee, S.-L., & Fann, D.-S. (2013). Practice of and reflection on culturally responsive teaching: Picture-based writing class for aboriginal students. *Journal of Education Research*, 231, 93-108.]
- 許芸菲（2008）。美國多元文化音樂教育個案研究：民謠在音樂教學中的運用。《樹人學報》，6，91-103。
- [Hsee, Y.-F. (2008). A case study of multicultural music education in the US: The implementation of folk music in music teaching. *Journal of Shu Zen College of Medicine and Management*, 6, 91-103.]
- 陳炫任、匡小可（2012）。美國多元文化師資培育課程對臺灣之啓示。《教育與多元文化研究》，7，37-63。
- [Chen, H.-J., & Kuang, H.-K. (2012). Implications of U.S. multicultural teacher education curriculum for Taiwan. *Journal of Education and Multicultural Research*, 7, 37-63.]
- 黃純敏（2014）。轉化的力量：多元文化課程與教學研究。臺北市：學富。

- [Huang, C.-M. (2014). *The power of transformation: Research on multicultural curriculum and instruction*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 黃靜惠 (2010)。文化回應教學與國小讀寫課程設計。臺北市：秀威資訊。
- [Huang, C.-H. (2010). *Culturally responsive teaching and literature curriculum design in elementary schools*. Taipei, Taiwan: Show-we Information.]
- 溫麗雲 (2011)。文化回應教學之設計與實踐——以社會課程中納入阿美族文化教學為例。研習資訊，28 (2)，51-57。
- [Wen, L.-Y.(2011). The designs and practices of culturally responsive teaching: An example of integrating Amis culture into social studies. *Inservice Education Bulletin*, 28(2), 51-57.]
- 劉美慧 (2007)。欣賞文化差異與追求社會正義——重新理解多元文化教育。當代教育研究季刊，15 (2)，187-203。
- [Liu, M.-H. (2007). A book review on making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (2nd ed.). *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 187-203.]
- 劉美慧 (2011)。我國多元文化教育之發展與困境。載於國家教育研究院 (主編)，我國百年教育回顧與展望 (頁221-235)。臺北市：編者。
- [Liu, M.-H. (2011). Development and dilemma of multicultural education in Taiwan. In National Academy for Educational Research (Ed.), *A century of education in Taiwan: Retrospect and prospect* (pp. 221-235). Taipei, Taiwan: Editor.]
- 劉美慧 (2016)。文化回應教學。載於劉美慧、游美惠、李淑菁 (主編)，多元文化教育 (第四版) (頁223-243)。臺北市：高等教育。
- [Liu, M.-H. (2016). Culturally responsive teaching. In M.-H. Liu, M.-H. Yu, & S.-H. Lee (Eds.), *Multicultural education* (4th ed; pp. 223-243). Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 劉美慧、陳麗華 (2000)。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師院學

報，10，101-126。

[Liu, M.-H., & Chen, L.-H. (2000). The theory and practice of the multicultural curriculum. *Journal of National Hualien Teachers College*, 10, 101-126.]

(二)英文部分

Banks, J. A. (2010). Race, ethnicity, and language. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed; pp. 229-256). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.

Education Week. (2014). *Quality counts 2014*. Retrieved May 15, 2014, from <http://www.edweek.org/media/ew/qc/2014/shr/16shr.wa.h33.pdf>

Edwards, S., & Kuhlman, W. (2007). Culturally responsive teaching: Do we walk our talk? *Multicultural Education*, 14(4), 45-49.

Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened language be saved?* (pp. 1-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Medford, MA: North Central Regional Educational Laboratory.

Gay, G. (2003). *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Great Schools. (2015). *Great schools elementary school rating*. Retrieved Oct. 11, 2015, from

- public-schools/schools/?gradeLevels=e
- Jenks, C. (1993). *Culture*. London: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Limerick, O. N. (1987). *The legacy of conquest: The unbroken past of American West*. New York: Norton.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), 1036-1059.
- Moon, R. (2013). Globalisation and citizenship education: Diversity in South Korean civics textbooks. *Comparative Education*, 49(4), 424-439.
- Nieto, S., & Patty, B. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). New York: Longman.
- Public School Review. (2015). *Public school review: National center for education statistics common core of data*. Retrieved May 11, 2015, from <http://www.publicschoolreview.com/washington>
- Sachdev, I. (1995). Language and identity: Ethnolinguistic vitality of aboriginal peoples in Canada. *The London Journal of Canadian Studies*, 11, 41-59.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York: Merrill.
- Skrentny, J. D. (2004). *The minority rights revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Takaki, R. (2008). *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston, MA: Little Brown.

- U.S. Bureau of the Census. (2014). *Population, 2014 estimate*. Retrieved May 15, 2015, from <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/53000.html>
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zumwalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Pergamon, England: Oxford.