

臺灣教育社會學研究 十八卷二期

2018年12月，頁89~134



校長社會正義領導的理論與實踐： 以臺灣中部一所小學為例

施又瑀

摘 要

本研究旨在探討臺灣中部一所小學的校長實踐社會正義領導的動機、理念、推動策略、遭遇困難與解決之道。本研究採用個案研究法，研究工具包括半結構式訪談與文件分析。研究發現如下：一、個案學校面對不符社會正義的現象，包括：政治勢力、菁英階級、市場競爭與社會期望等的壓力介入，而這些或多或少會影響學校教職員的情緒、態度、教學取向等。二、個案學校校長為實踐社會正義所採取的措施，包括：(一)建立以教育功能為經、創新經營為緯的引導架構；(二)重視多元適性發展，提供舞臺發揮學生潛能；(三)鼓勵教師同僚專業互享，提升教師有效教學；(四)整合各方資源並落實課後輔導，有效改善弱勢學生學習；(五)深耕品德教育，形塑友善校園。最後，根據研究結果提供建議給相關單位作為未來實踐社會正義領導之參考。

關鍵詞：社會正義、校長領導、教育公平

- 本文作者：施又瑀 大葉大學通識中心兼任助理教授。
- 投稿日期：107年11月3日，修改日期：107年11月24日，接受刊登日期：

107年12月1日

• DOI : 10.3966/168020042018121802003

*The Theory and Practice of a Principal's
Leadership of Social Justice at an Elementary
School in Central Taiwan*

Yu-Yu Shih

Assistant Professor

Liberal Arts Center

Da-Yeh University

Abstract

The purpose of this study is to explore the motivations, philosophies, promotional strategies, difficulties and solutions of an elementary school principal in central Taiwan in implementing social justice leadership. This study adopts a case study approach, and the research tools include semi-structured interviews and document analysis. The research findings of this study are as follows: 1. The case school has confronted some phenomena that are inconsistent with principles of social justice, including pressures from political forces, elite classes, market competition and social expectations. These pressures have to differing extents affected the emotions, attitudes, and teaching approaches of the school's teachers and staff. 2. The case principal has adopted various measures to implement social justice, including: (1) establishing a guiding framework with educational functions as the vertical axis and innovative management as the horizontal axis; (2) emphasizing diverse adaptive development and providing a stage for students to fulfill their potential; (3) encouraging teachers to share their expertise with colleagues to improve teaching effectiveness; (4) integrating the resources of all parties and implementing after-school counseling to effectively improve disadvantaged students' learning; (5) cultivating moral education and shaping a friendly campus. Finally, based on the research

findings, this study provides relevant organizations with suggestions that can be used as references for implementing social justice leadership in the future.

Keywords: social justice, principal leadership, education equity

壹、社會正義領導的現況與問題

教育機會均等與教育公平理想的實現，是自由民主國家所共同追求的目標，不過，隨著臺灣社會趨向M型社會發展，優勢階級與弱勢階級之間所能享有的教育資源與教育機會的差距也愈來愈顯擴大（鄭勝耀，2011），已逐漸顯現貧富世襲的隱憂，若不亟思有效導正，恐將肇致嚴重的社會問題，爰此益加凸顯社會正義的重要性。近年來，教育中的社會正義已漸次成為國內外研究的焦點，如臺灣的國家教育研究院也敦請學者展開大規模的「教育公平指標」之建構與研究，並將初步研究成果之理論架構與指標內容出版為《教育公平》一書（陳伯璋、王如哲，2014）。盱衡實際，教育公平係達成社會正義之重要方法，而教育公平不只關注分配給不同個體之教育資源是否公平，更要讓每位學生在受教育過程中能獲得與其潛能相對應之教育資源，亦即在實質層面上能得到積極的適性發展（黃柏勸，2017）。

國民小學階段是兒童的黃金時期，斯時主要是以家庭的保育為基礎，配合社區各種資源，再加上有系統的學校教育，最後成就個體之發展，達到教育目的。在此發展階段，學生的家庭背景具有關鍵的基礎功能，家庭各種資本的提供和轉換，亦直接或間接影響學生在學校的各種表現，如果學校系統沒有其他的公平補償措施，學生的原生背景條件將會主控學生的學習成效（張志明、吳家瑩，2011）。此外，據有關學者研究，臺灣還潛藏其他不少教育公平性問題，包括性別、族群、區域、社會階層、貧富差距、教育資源分配等（周美慧，2014；張鈿富、張曉琪，2010；蔡金田，2014；簡良平，2009）。然而，不同教育階段緣於教育目標與學生族群的不同，學校領導者所面臨的挑戰也互有差異，因此，研究者欲瞭解我國國民小學階段的校長目前面臨了哪些不符教育公平與社會正義的現象？此為本研究動機之一。

再者，學校教育的成功非來自少數學生傑出的成就，其目標乃在於促成所有學生的成功，而學生的成功與學校領導者息息相關。周美慧（2014）指

出，學校領導者作為學校的核心人物，能夠將其理念傳達給學校，因此富有社會正義意識和認知的學校領導者，便是傳達社會正義及公平願景的靈魂人物。而有鑑於國內單親、失親、隔代教養、低收入戶與新住民子女等弱勢學生人數逐年上升（蔡金田，2014），社會貧富落差擴大，弱勢學生處境愈趨不利，身為學校校長如何確保不同背景學生的學習權，發展各種教育措施以因應不同學生的學習需求，是學校領導者在當前教育環境中責無旁貸的考驗，此為本研究動機之二。

現今教育場域有許多戮力於實踐社會正義者，但其所需面對的挑戰甚多，誠如張鈿富與張曉琪（2010）所提出幾個在實踐社會正義領導時所需思考的問題：政策制定者如何去面對人口、文化差異與認同？如何去面對貧窮所造成少數族群及經濟不利學生在學習上的表現，以獲得公平結果？以及如何培育行政領導者面對這些問題等。此外，黃乃熒（2009）也指出現今的教育領導所面臨的社會正義挑戰包括：沉睡的文化、專業技術的冰冷、菁英階級的利益、市場力量的保守等（Blakesley, 2008; Collard, 2007; Grace, 1993; Smyth, 2008）。而綜觀國內目前教育領域中社會正義之相關研究，主要聚焦於概念形成階段的理念探討，較少針對社會正義領導的實踐面，特別是在各級各類教育階段的推動情形與具體措施進行討論。亦缺乏從微觀社會學角度審視的相關研究，因此無從發現在推動社會正義領導過程中遭遇實際的阻力與癥結所在，妨礙教育現場中社會正義的伸張。爰此，研究者欲探知目前我國國民小學階段的社會正義領導存在著哪些困境與挑戰？而身為學校領導者又該如何因應？此為本研究動機之三。

基於上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解個案學校校長面對了哪些不符社會正義的現象。
- 二、瞭解個案學校校長推動社會正義領導的具體措施為何。
- 三、分析個案學校校長在推動社會正義領導的過程遭遇到哪些困難與解決之道。

最後，根據上述研究結果，提供建議給教育單位和相關人員作為未來實

踐社會正義領導之參考。

貳、社會正義領導的理論基礎

一、社會正義的定義與相關內涵

有關社會正義的論述甚多，如McKenzie與Scheurich（2004）所指，部分學者認為社會正義在尋找不公平的現象，對於弱勢學生提供機會與教育公平的實踐。Theoharis（2004）則強調社會正義是以道德價值、公平、關懷與尊重來對待少數種族、族群、階層等學生，使其在接受教育的過程中獲致公平的對待，進而促進其教育的成功。陳奕筑（2017）界定社會正義為：在兼顧多元平等的情況下，透過社會制度進行利益與負擔之分配，同時注重培養核心能力，並關注與投入對制度化壓迫和支配的革除，以期能使社會上每個人都能獲得幸福。康新貴（2009）提到社會正義應有兩個基本原則：一為平等自由原則，即每個人應平等的享有基本自由；二是差異原則，確立社會和經濟的不平等時，特別是應當對處於最不利地位的人有利，而且所有的社會地位和官職對所有人開放或提供平等機會。潘佑廷（2012）認為社會正義所要關注的不僅是弱勢族群，而是在相對的角度之下，即便是身體健全的普通人，也可能會是權貴有形無形壓迫之下的弱勢族群。王俊斌（2016）的研究則發現，對照國際早已累積極為可觀的正義理論研究及其教育應用成果，國內教育公平研究現階段卻仍存在視野的侷限性及正義理念未被清楚區隔等問題。

在社會正義相關論述中，Rawls（1972）所著《正義論》（*The Theory of Justice*）的影響可謂最為深遠。Rawls的「正義」概念包含兩種基本的原則：（一）一致性原則：每一個人都有一樣的權力去擁有和別人相類似的「自由」（liberty），是不可剝奪的權利，也就是冀望所有的人都有一樣的機會去分享有限的資源；（二）差異性原則：承認社會上不公平現況的存在，也希

望能給予不同資質、背景的學生「不同等」的對待，亦即讓社會之「最不利成員」（the least advantaged member）獲得「最大利益」（the great benefit），而且所有從屬的職缺與職位應該公正、均等的條件下對所有人開放（attached offices and positions open all under condition of fair equality of opportunity）（鄭勝耀，2011；Rawls, 2001）。為有效解決這個問題，Rawls提出“maximin”，鄭勝耀（2011）將其理解為「最小最大化」，也就是希望提供最缺乏起點行為的學生最豐富也最適合他們的教育方式。由上述文獻可知，社會正義旨在剷除教育現場中的不公平現象，尤應關注少數種族、族群、階層、文化不利地區等的弱勢學生，秉持公平、關懷與尊重，提供公平正義的教育環境，給予適切的輔導，以促使所有學生教育成功。這包含了彰顯差異化原則，學校要更著力於「垂直公平」的實踐，提供學生補償措施和適性發展等，以提升所有學生的表現。

二、社會正義與學校教育的關係

張盈堃（2000）指出，教師是執行宰制階級文化的知識份子，也是反霸權最有力量的知識份子，此呼應了Giroux（1983）所謂學校教育除了具有文化與社會再製的現象外，學校文化範圍裡也存在著對霸權的抗拒。誠如甄曉蘭（2004）所指，教師是課程轉化與教育實踐的主體，教師若能省思自己預設的態度、價值及潛在的教育信念和對教育活動的看法，才能清楚判斷自己有哪些信念、態度和知能是需要調整或加強的，也才可能感知其內在改變和成長的潛力，而願意開發自己的潛力，充分的實踐自我。

傳統教育被詬病為一種囤積式（banking）教育，只希望所有學生都接受同一的思想與教化，這是壓迫的呈現。如果想要成為更具社會正義的理想，就要透過教育的解放，改變師生上下從屬的關係，成為共創、共享溝通，創造文化的參與關係（張盈堃，2000）。而揆諸實際，在一個解放社會既有意識形態的教室裡，課程是創造學生增權賦能（empowerment）之條件（李奉儒、洪孟華，2002）。職是，教師若能對傳遞給學生的知識有所覺

知，就比較能夠批判課程與教學本質與目的、學科內容的重點、教材組織的優劣、學生的學習狀況，也就比較能夠掌握自己該如何進行教學（甄曉蘭，2004）。爰此，教學應以學生為中心，提供更多對話與討論的空間，符應學生的個別差異與需求，協助學生投入學習與自我成長。

社會正義的教學如果是要求齊一的結果，將會限制學生的思考與表現，而這也讓學生對其他的觀點表現出漠視的態度，因此教師本身擁有多元的思考模式，並鼓勵學生思考較複雜、沒有固定標準答案的議題，將可促使自己和學生有更多元的思維（施明宜，2009）。爰此，社會正義教育理念追求的是開放、多元、平等的學習，冀求不同背景、資質的學生能適性的學習與發展，而這樣的學習端賴對社會正義的覺知與行動。Giroux（1985）認為學校是霸權競逐的場所，而揆諸實際，學校與社區關係緊密，無法跳脫權力運作的牽絆、知識的宰制、種族與階級、性別等社會作用之影響，因此仍潛藏諸多壓迫、統治及意識形態的現象（黃聿芝，2008；Stromquist, 2014）。Giroux 主張教育工作者應朝向「轉型知識份子」（transformative intellectuals）努力，秉持「教育更政治化，政治更教育化」的理念，勇於表露政治立場，並能與各類團體共同戮力於參與解放的行動。轉型知識份子具有自我覺醒的能力，洞察表象背後的意識形態，並能結合理念與行動，由專業知識來批判社會不公義之處，並且懷抱熱忱，投入於教育改革工作（紀惠英、范熾文，2012）。

Giroux（1988）強調批判意識、解構威權的理念，對當今校長領導角色具有重要意義，可以提升校長行動能力，轉化校長角色，進而催化教育革新（李奉儒，2003；林昱貞，2002）。方永泉（1999）認為，校長扮演轉型知識份子，不但要自我批判，更要洞察各種意識形態與利益糾扯，並以批判教育論來闡明與社會的關聯性，讓師生發出真正的聲音。Aronowitz與Giroux（1985）指出，校長要進行改革行動，首要重視反省、思考之探究，不僅在提升學生的學習成就，也關注自己無具備批判思考和行動的能力，並適切與社會的變遷連結，亦即校長要隨時掌握社會議題，扮演稱職的改革行動角

色。

三、社會正義領導的挑戰與策略

當今社會正義領導理論的發展欠缺以學校為基礎的理論知識，導致社會正義領導理論出現了缺口（Bogotch, 2002; Furman & Gruenewald, 2004; MacKinnon, 2000; Shields, 2004）。蔡金田（2014）認為，社會正義領導係指校長在改善普遍存在於教育現場中的不公平現象時，應秉持道德、公平、關懷與尊重的理念，針對弱勢學生提供足夠的教育機會與公平正義的教育環境，讓每一位學生都能獲得成功。Shields（2004）則認為教育領導是充滿複雜與挑戰的歷程，而教育領導者必須進行一種道德的對話，透過轉型領導來建構各種不同的關係，為所有的學生提供學習機會，以達成社會正義與民主的目標，而所謂關係的建立應奠基於以學生為核心的教育公平實踐，其重點則在於能體會到學生不同的生活經驗。Marshall與Oliva（2010）提出在教育環境中，社會正義領導有三個目標：（一）領導者應提升學校內所有學生的表現；（二）領導者應培養學生成為具有批判能力的公民；（三）領導者必須維護學生在異質性、融入性的班級中正常學習。在學校教育過程中，領導者要能因應來自不同背景之學生給予個別的、立即的、適切的教育措施，讓渠等能在學校的教育過程中獲得適當的學習成果，成就其教育的成功（Theoharis, 2004）。

黃乃熒（2009）剖析，學校實踐社會正義所面臨的挑戰為領導者受制於：（一）沉睡的文化——教育經營陷入不對稱權力的政治糾葛中，產生僅重視權力階優勢者的尊榮，導致教育文化隨之沉睡；（二）專業技術的冰冷——教育領導常化約為技術管理，以標準化規則回應各種學習脈絡問題，壓迫教育機會均等；（三）菁英階級的利益——教育領導者，對內容易受制於教師中產階級的意識形態，對外容易受制於學術背景高的家長的意志；（四）市場力量的保守——教育市場化後，因家長選擇的驕傲與自限態度，或學校競爭受制於社會期望，教育經營價值趨於保守而壓迫教育的社會正義。

Marshall與Oliva（2010）指出目前社會正義的領導面臨諸多挑戰，包括：（一）學童被標籤化；（二）校長及教師對學生能力的假設及信念；（三）降低標準或不提供協助成為學生進入下階段教育的阻礙；（四）實施補救教學計畫中將學生再度標籤化，讓他們誤認能力不足。陳奕筑（2017）則認為，社會正義領導所面對的挑戰為：（一）缺乏資源與支持；（二）教師流動率高；（三）教職員的態度與信念不盡正面；（四）領導者缺乏相關培育。

四、相關研究

誠然，教育領導者所追求的關鍵價值之一是社會正義，必須引領教師邁向此一理想價值的旅程（Zoreda, 1999）。然而，面對橫梗在前的諸多挑戰，領導者需要運用一些策略方能達成目標。以下將摘述相關研究或學者所提供的策略或因應之道。

Theoharis（2007）在訪談7位校長的質性研究中，指出校長貫徹社會正義的作法，包括：（一）提升學生成就；（二）改進學校結構；（三）凝聚力量並提升教職員的能力；（四）強化學校文化和社區。黃乃熒（2009）提出促進社會正義可採行的途徑如下：（一）功能的顯揚：包括激勵高品質的教學、班級文化地圖的創新、教學的創新、催化學校的功能；（二）領導的廣布：包括善用分配領導、建置領導團隊及強化教師領導；（三）論述的學習：包括致力於行動研究，促進反省的教學昇華；深耕跨文化學習環境，催化教育人員跨文化意識；（四）轉型的創新：包括建立追求美好的願景，喚起教師的潛能；激勵互惠的影響力，促進教育問題的解決。Marshall與Oliva（2010）則認為領導者不能單靠自身的熱情和努力，必須藉由共享的價值、聯盟、網路和相互支持，來擴大在社會運動中的力量。Shields（2013）指出，教育領導者應該藉由學校系統中個體與集體的良善互動，彼此依賴與連結，以及具備全球意識，才能崩解並建構滲入不平等及不正義的知識架構，真正達成解放的、民主的與公平正義的教育目標。此外，Shields也建議拒絕有缺陷的思考、對學生懷抱高度的期待，以及形塑更融合、深層的民主政治，藉以促進學校融

合、協助弱勢學生克服邊緣化。

陳信智（2013）的研究建構了七項社會正義原則的指標：平等原則、差異原則、肯認原則、差異政治原則、互為主體的平等地位基礎、思索政治代表性缺失及如何再現弱勢族群的正義原則，作為判斷教育或公共政策是否正義或不正義的依據。蔡金田（2014）則認為，教育單位在執行社會正義領導時必須考量人口、文化差異、少數族群及經濟不利學生在學習過程中所產生的不公平現象，並給予積極性差別待遇；且決策者應做好政策的整合及有效的資源分配，方能有效改善弱勢教育，有助於社會正義的實現。陳奕筑（2017）提出以下幾個社會正義領導挑戰的因應之道：（一）偏向專業層面的主動出擊：包括分析現狀以便掌握情勢、坦誠地溝通、參與專業學習、建立關係等；（二）偏向個人層面的應對策略：幫助校長維持健康、正常的身心狀態並適切紓解壓力；（三）發揮集體的力量：透過相關的課程、工作坊和討論會，將研究和理論轉化為能使用的工具，發揮集體的力量，共同促進社會正義。張文權與張臺隆（2018）的研究則建議，偏遠地區中小學校長社會正義領導的實行策略包括：（一）自身具備批判理性的反省能力；（二）關注弱勢學生學習的公平機會；（三）營造包容尊重與社區共榮的情境。

揆諸上述可知，在邁向社會正義的理想大道中，正面臨嚴峻的挑戰。在行政上，領導者缺乏社會正義相關的培育，囿於教育意識形態的貧瘠，受制於政治糾葛、菁英階級及市場力量的保守等。在教學方面，教師缺乏社會正義的信念與態度、不當的標籤化、以標準化規則回應各種學習問題等。就學校整體而言，教育經營趨於保守、缺乏相關的資源與支持等，肇致教育中的社會正義不彰。綜觀上述可以發現，社會正義領導之策略相當多元，包括：文化的營造、教育創新經營、教育功能發揮、提升教職員的社會正義意識、有效率的資源運用、發揮集體力量等多管齊下，才能促進社會正義的實踐。

參、個案分析：社會正義領導的實踐

一、個案介紹

(一)個案學校

本研究屬個案研究，以臺灣中部一所公立小學——公義國民小學（化名）為研究對象，該校辦學特色多元，曾榮獲教育部品德特色學校獎、全國音樂比賽口琴團特優、地方教育處國語文競賽團體組第一名、推動閱讀輔導訪視特優、班級經營金像獎、環境教育評鑑特優、課後照顧班評鑑特優等多項獎勵，表現亮眼。該校長久致力於創新的學校經營策略，催化學生多元智慧與潛能的發揮，搏得學生家長與地方大眾的肯定，擦亮學校的金字招牌，近年來招生不受少子女化影響反而逆勢而行。上述具體成效深深吸引研究者欲深入探究的興趣，據此，經向校方說明研究目的並取得同意後，著手進行研究。

(二)個案校長

研究者之所以選擇個案學校與校長作為研究對象，主要基於下列理由：

1. 資料取得的方便性

本研究基於資料蒐集方便性之考量，選擇所居住城市作為研究場域。研究者與個案學校校長居住於同一個城市，且雙方有共同友人引薦，不論是在聯繫或進行訪談的時間與地點上都相對較為便利。

2. 校長的辦學能力

個案校長的資歷完整，先後擔任過國小教師14年、國小輔導主任5年、國小校長22年。因個案校長所在的學校為該城市的前三大國民小學，知名度頗高，其辦學績效深受地方教育圈與學生家長好評，地方教育局處也經常委託承辦重要教育活動與事務，且個案校長是資深的師傅校長，因而被多所大專院校教育系所的校長主任培育班延攬為

講師，也是地方上許多新手校長請益的對象。

3. 相關研究的缺口

研究者經審閱國內與社會正義領導相關的文獻，發現其研究對象幾乎都是偏鄉地區的學校（張文權、張臺隆，2018；陳奕筑，2017；蔡金田，2014），目前尚未有城市地區的相關研究。基於社會正義的實踐不應只偏重某些區域或族群，且一般以為位於城市地區的學校往往受到較多政治力的介入與菁英階級家長的干涉教學，班級內的雙峰現象也普遍較鄉村地區嚴重。因此研究者認為，應再多累積不同地區與教育階段的相關研究，有助於拼湊我國關於校長社會正義領導的研究版圖。

二、分析工具

(一) 半結構式訪談

研究者根據研究目的與相關文獻資料，編製半結構式的訪談題綱。之所以選擇半結構式訪談，是因為本研究根據研究目的有設定的待答問題，為回應研究目的，訪談內容的範圍必須有所限制，在研究結果的處理與分析上才得以順利進行。而半結構式訪談較「結構式訪談」彈性，又較「非結構式訪談」嚴謹，可以說是兼具「結構性」與「非結構性」訪談的優點。在訪談過程之中研究者有一定的主控性，但同時也允許受訪者的參與。此種訪談可使議題聚焦在某一範圍內，資料相對容易分析，同時又具有彈性可讓受訪者暢所欲言，提高資料的信效度。

本研究的訪談對象包括個案學校裡的1位校長、2位主任及4位教師。其中，2位受訪主任分別是教務主任與輔導主任，因為相較於其他處室，教務與輔導兩者與全校師生的互動較為頻繁，關係也較為密切。此外，4位受訪教師則分別是從低、中、高年級隨機抽出1位級任導師，輔以1位負責教授全校性課程的科任教師。透過訪談不同年級與不同教學屬性的教師，期能對於個案學校裡的師生互動與班級經營有較全面的瞭解。

本研究的訪談進行方式有二：首先，研究者利用參加個案學校舉辦研習或活動等機會以非正式訪談方式為之，在輕鬆愉快的閒談互動間與受訪者建立信任及和諧關係；其次，根據研究目的及研究問題，研究者預列半結構式訪談大綱，以E-mail事先寄給受訪者使之瞭解訪談主題，之後再約定時間與地點進行面對面訪談。訪談過程中，研究者同時寫下觀察札記（log）以便日後整理訪談資料時作為對照比對之用。訪談後，再針對訪談之不足或需進一步探討的問題予以追蹤訪談。對於訪談資料，乃由研究者當場進行快速筆記或重點摘要記錄，並於訪談結束後將錄音檔轉為逐字稿或以回溯方式記錄於札記中，並將筆記與文件資料檔案彙整，逐一編碼（coding）與詮釋，進而形成研究結果之主軸（pattern）。

表1 接受訪談人員資料

職稱	性別	訪談日期	編號
校長	男	2018/1/23、2018/1/30、 2018/2/7、2018/5/24	P-20180123、P-20180130、 P-20180207、P-20180524
教務主任	男	2018/2/7	D1-20180207
輔導主任	女	2018/3/21	D2-20180321
低年級教師	女	2018/3/28	T1-20180328
中年級教師	女	2018/3/28	T2-20180328
高年級教師	男	2018/5/17	T3-20180517
科任教師	女	2018/5/17	T4-20180517

(二)文件分析

除訪談內容之蒐集外，有關校內之刊物、報告、媒體報導等均列為重要之探究內容，其中除加以編碼以保護受訪學校之隱私外，並與訪談內容做相互對照與互補。在文件編碼方面計蒐集資料有12種，將其依序編碼如下：

1. 媒體文件（MD）：剪報資料（MD1）。

2. 學校文件（SD）：公文（SD1）、校刊（SD2）、學校簡介（SD）、各項活動紀錄（SD4）、校務發展計畫（SD5）、處室資料（SD6）。

3.官方、機構文件（GD）：公文（GD1）、獎狀（GD2）、獎牌（GD3）、感謝狀（GD4）、實施計畫（GD5）。

三、資料處理

（一）流程與編碼

有關資料處理與分析，本研究採取以下方式進行：1.訪談與學校相關文件之蒐集、繕寫與摘記；2.訪談資料與文件之編號；3.依本研究目的歸納主題探究與分析、呈現研究結果與討論；4.提出研究結論與建議。

研究者根據所蒐集之訪談錄音，轉成逐字稿後，將文字資料加以編碼，以區別資料來源。第一、二碼為大寫字母和數字，分別代表不同身分及對象別，校長為P、主任為D、教師為T；接著為西元年四碼、月兩碼、日兩碼，例如：訪問對象為編號1的教師，訪問時間為2017年6月11日，則其訪問編碼為「T1-20170611」。

（二）研究的信實度

質性研究的信實度包括：1.可信賴性（credibility）：深度訪談只要能透過立意抽樣等方法，找到符合研究目的、研究對象的人，並且能依照訪談的標準程序執行，就具有可信賴性；2.可遷移性（transferability）：透過跨研究的比較，瞭解不同受訪者的情境脈絡，增加研究結果的可遷移性，使本研究可類推到類似個案研究中；3.可靠性（dependability）：研究者在深度訪談時，用客觀的角度去分析受訪者的主觀，有如現象學中懸置，再深入本質，以客觀的態度方法去找到事情的真象（萬文隆，2004）；4.可驗證性（confirmability）：本研究運用「三角檢證法」作為資料編碼與分析後的考驗方式，增加資料與解釋間的關係。研究者將深度訪談內容、校內外相關文件、訪談觀察手札、相關理論與文獻等資訊進行交叉比對。

（三）研究倫理

研究者在邀請研究對象時會先說明研究的目的與動機，並強調尊重其意見及退場機制，在訪談過程中也會先徵求受訪者的同意才進行錄音。其次，

在研究結果的書寫上，個案學校及受訪者均以匿名方式處理，所有資料引用也以編碼方式呈現。文章完成後再與受訪者共同確認撰寫內容，並徵詢其同意公開發表。

四、分析結果

個案學校校長認為，學校應以行政領導為圓心，以班級經營為半徑，輔以校園環境為圓周，由細部築底奠基，逐步構築教育公平與社會正義的堅實堡壘。故本研究依據訪談資料加以分析、歸納，就研究結果，茲以行政、教學及校園環境三大核心分述如下：

(一)行政面

1.個案校長推動社會正義領導之動機

個案校長在自身擔任教師和主任期間就接觸到不少家長、民意代表等的反應與要求，尤其執掌校務後，面對的問題更多，讓他充分感受到本應當最單純的教育事務卻承受了過多的外界壓力，經常淪為被宰制的俎上肉，因此，亟待以身作則，匡正積弊以喚醒教育的核心價值。

我這幾十年擔任校長的期間，常接到地方首長、民意代表或家長關說，要挑選任教老師，有的民代氣燄高漲，很是困擾。當時我心裡就想，有錢有勢、人脈廣就可以挑到想要的老師，那對弱勢家庭的孩子是很不公平的。或是，有時候，家長反應說老師對他的孩子另眼看待，讓孩子很受傷，諸如此類不公平的現象簡直不勝枚舉，所以激起我改革的念頭，期盼自己以行政改革起帶頭作用，領導學校朝向社會正義的核心價值邁進。(P-20180123)

由上述訪談可見，如同Giroux (1985)所指出的，學校是權力的競逐場所，身為校長要有能力洞察各種利益糾葛與意識形態，要仔細

審視問題的全貌，才不至於被任意宰制。實踐社會正義旨在改善存在於教育場域中的不公平現象，尤其是面對各種政治壓力的道德勇氣（Stratt, 2004）、對抗市場的非理性力量（Stevenson, 2007）、經費與資源分配等相關的議題，倘若處理不慎或輕忽漠視就可能遭致紛爭。因此，校長必須具備堅強的核心信念，才能有守有為。

2. 個案校長的辦學理念

(1) 在別人的需要上，看見自己的責任

我很喜歡德蕾莎修女的這句話：「在別人的需要上，看見自己的責任。」所以，我作為一個校長，都會希望盡力去滿足教師和學生的需求。每到一所新學校我一定先從教學設備的充實方面著手，在行政上也給予教師全力的支援。這幾年來，我找到了可以契合這句話的教育理論，那就是「多元智慧」。學校不能偏重智育，應該多多舉辦不同類型的才藝活動或體育競賽，讓每個學生都有展現自己才能的機會，從而發現在團體中的重要性，找到屬於自己的「生命的出口」，這樣一來，學生自然而然就會喜歡來學校上學啦！（P-20180123）

有一次我在校園裡碰到一位媽媽，很高興的對我說，她小孩功課不好，但是最近學校舉辦了一次投籃比賽，她兒子得到五年級組的第二名，非常興奮，從此以後，天天都很喜歡上學。因此這位媽媽很感激我辦學的用心，能關注到不同性向以及不同需求的孩子，讓他們有表現的機會。（P-20180123）

(2) 身在公門好修行

我與太太都是虔誠的佛教徒，因此相信因果輪迴之說。我們倆都在教育界工作，覺得學校真是最好的修行場所，可以利用公家資源做行善的工作，只要努力，福報是很大的。而身為一所學校的首長，對於教師的作為必須概括承受，職是，教師如果都是敬業認真的，那校長的福報就大了；反之，如果學校的教師怠忽職守、敷衍了事不盡責，而

校長又沒盡到督導的責任，那教師所造的罪孽，校長也須承擔。所以校長應時時刻刻以學生福祉為念，期勉教職同仁念茲在茲，恪守本分，千萬不能誤人子弟。（P-20180123）

(3) 杜威的實驗主義

我也很認同杜威所說的：「教育即生長」、「教育是經驗的不斷改造與重組」、「從做中學」這些概念，所以我很重視體驗學習。在我的學校裡，學生若要去校外教學一定要選擇教育意涵高的地方，因為一般像遊樂園這種地方孩子比較常要求家長帶他們去，所以不需要學校費心。我會要求我學校的老師多帶孩子到校外做服務學習，像是我們學校的國樂或合唱社團就經常到社區或老人養護中心等地方表演啊！這樣可以讓孩子們實際去體會社會各種不同階層的人的生活，然後培養關懷弱勢、敬長扶幼的精神。（P-20180123）

(4) Shields的社會正義領導理論

Shields（2004）提出下列三種有助於教育領導者實現社會正義的目標（蔡金田，2014）：

A.發展引導架構：教育領導者應有一套重要的指導方針，以確保其行動與決策能聚焦於社會正義，並藉其概念來審視每天的行動與決策。

B.實務工作的檢視：學校應發展學校檔案策略，檔案包括學校教職員與學生的性別、年齡與族群、課外活動計畫等資料，俾供師生教學活動與計畫的連結；學校可據此作為教育計畫、決策、活動策劃與資源分配之依循，以實現社會正義的目的。

C.承擔責任：學生可能來自於不同背景之弱勢團體，處於不利地位，導致學習成就低落，成為教育不公平因素的源頭。爰此，行政人員與教師應承擔責任，充分掌控學校資源等條件，聚焦教育本質，符應學生適性發展，以促進學生潛能的發揮，落實社會正義。

實踐社會正義是一趟艱辛的路程，必須與外在勢力、社會期望，以及校內便宜行事的傳統氛圍相抗衡，說真的很辛苦。所以我以Shields的理論為基礎，發展出一套自己的領導架構，期盼自己可以勇於承擔責任，透過轉型領導，為學校帶來一些新氣象。我覺得學校領導者力行社會正義不能只是空口說白話，要以理論為依據，因為沒有理論的實務是盲目的，要先有目標，才能前進。（P-20180123）

由以上訪談內容可見，個案學校校長的辦學理念來自於其生命歷程中所相信的各種不同意識形態與價值觀，經年累月下來形成了屬於自己的一套教育行政哲學基礎，而這些哲思有意或無意、直接或間接地都影響了個案校長的領導風格與辦學舉措，使個案學校展現獨特的風貌，無怪乎常言道：「有什麼樣的校長，就有什麼樣的學校」。

3.發展引導架構，確保教育決策與行動符合社會正義

領導是行政行為的要項、是影響力的發揮，尤其行政帶頭示範更是驅動力的關鍵。爰此，學校行政應該建立一種公平的、民主的系統，以實際行動做示範，輔以一些決策，催化教育的取得、過程與結果均能符應公平與社會正義，如此才能在校園中蘊育社會正義之種苗，冀期茁長勃發。個案學校校長的理念與作法如下：

(1)教師職務的分配

本校在每學年度期末，會發給每位教師填寫任教年級或行政職務的志願表，我和處室主任盡可能依據教師所填志願安排任教年級，再考量教師帶班和教學風格及班級學習狀況，編排適當任教班級。（SD6）每年大概都有92%以上符合教師的志願，老師心情愉快更加投入班級經營。（P-20180123）

(2)馬上辦中心

學校規定舉凡教學所需器材，如粉筆、板擦、麥克風、電腦、實驗器

材等要立即補充或維修（SD6），以免妨礙學生學習。學生受傷立即由校護會同相關危機處理小組處置，盡可能不影響其他學生的學習。（P-20180123）

(3)教育經費

我所說的教育經費，主要是指家長會或個人的捐款，以學習需求列為第一優先，這當中我們也透過學年教師會議蒐集各班或年級的需求資訊，做全盤考量分配。（SD6）

(4)活動規劃

在「落實」方面，學校以具備教育意義及價值為優先考量，再輔以教育公平及正義為依歸。比方說，辦理園遊會排除以吃喝為主的攤位，那種教育性不大，反而鼓勵學生恣意消費及破壞環境，所以我們以科學遊戲為主，有的年度是以學習領域或重要議題為主，以「寓教於樂」方式舉辦活動。（SD4）

在「整合」方面，由各處室規劃提出，再歸類為同質性、異質性，同質性再做適切整合，異質性則分輕重緩急排序決定。（SD6）

在「參與」方面，分成普遍性及特殊性參與。普遍性又分為全校性、年段性及年級參與；特殊性則以特殊兒童、高關懷兒童及弱勢兒童參與為主，但為避免標籤化，會融入一般兒童，如籃球隊成員以過動、弱勢學生為主，但融合學業成就高及運動條件好的人選。（SD6）

在「創新」方面，以前瞻、務實為主，強調活動要不斷推陳出新引發參與興趣，能具前瞻性更佳，但要回歸教育本質，務實為本。（SD6）

學校舉辦的任何活動我都會檢視是否符應教育的規準——認知性、價值性與自願性。我絕不會為了沽名釣譽，譁眾取寵，做一些表面功夫唬弄家長。你如果來參加我們學校的校慶園遊會，會發現清一色都是科學遊戲或配合各學習領域所設計的益智闖關活動，看不到任何吃吃喝喝的攤位。因為我覺得提供飲食攤位的教育價值不高，往往只是製造髒亂而已。在行政業務的推動上，我也常勉勵同仁，做任何事情一定要本著「行政是為教學而存在的，教育是目的，行政是手段」的精神去規劃與執行，才不辱行政人員的職責。（P-20180123）

個案學校校長在行政領導上，分別從人事、資源、經費分配等不同面向盡力支援教師；在學校活動規劃上則秉持「落實」、「整合」、「參與」、「創新」等原則，以及Peters（1966）的教育三大規準，以符應學生的不同需求，以上這些作為都為該校未來的社會正義實踐立下良好的根基。

（二）教學面

Farrell（1999）指出，正義的教育應是一種入學、永續、輸出與結果的公平。基此，學校應以行動及決策來支持學校系統民主的、公平的、富有同情心以及友善的氛圍，促成教育的取得、過程與結果的均等即是社會正義的實現。個案學校校長認為班級是實現社會正義的最佳檢視場，點點滴滴的細微工程由此築底奠基。

1. 教育過程的公平是班級經營的基石，也是社會正義的核心

一般而言，入學機會的不公平是「顯性」的，而現在都是電腦編班或公開抽籤，這個問題已解決了；但教育過程、教育結果不平等的「隱性」問題，很多是連教師本身都未察覺或視而不見的，千萬不能等閒視之。茲就訪談個案學校校長的經營理念與作法分述如下：

傳統座位安排以橫行、直列的方式面對講臺排座位，通常坐在前排和中間的學生專注力、思考力及吸收力比較好，所以老師要適切安排，

不要獨厚某些學生，並適時予以調整。班級經營重視師生互動，教師應力求創造均等的互動機會，不要偏好與成績好的、家庭背景好的學生互動，造成冷暖互動的差異，容易讓其他學生感受教師的不公平。師生互動方式上，也有奧秘之處，無形中影響孩子。在觀課時，老師通常傾向於叫好學生回答；我回憶以往的教學也犯了不少錯誤，比如對待好學生傾向熱情和耐心，並以肯定的方式回應。在與表現差的學生互動時通常採取專制的、否定的方式，且較少給予思考時間和表達機會。（P-20180130）

班級幹部的遴選或分派，也是一門學問。班級幹部的作用有五項：協助管理班級、一種榮譽表徵、公共服務的職務、肯定獎勵的職務與具有教育價值的職務。若是協助管理班級，那應該給具備管理能力的學生；若是一種榮譽表徵，可能成為學生爭取的目標，甚至是家長覬覦的獵物；若是肯定獎勵的職務，通常是給表現優異的學生；若是公共服務職務，就像民意代表選舉，應按照民主的程序來選拔；若是具有教育價值的職務，那教師就應妥善運用，發揮教育的附加價值。總之，在幹部的遴選或分派上，需要考慮的是公平和需要，讓每個學生擁有擔任幹部的機會或擔任幹部的經驗，尤其對弱勢學生和相對缺乏管理能力和經驗的學生，應給予更多歷練的機會。（P-20180130）

我也會抽空調閱檢視班級的習作簿，看老師是否認真審視批閱。曾經有家長反應，老師批閱草率，質疑教師對孩子冷落，我就擔心老師有差別心，對家境貧困或家長從來不聞不問的孩子，批閱作業就比較應付了事，這就違反公平正義。（P-20180130）

此外，還有校內教師們的說明如下：

我會運用不同方式排座位，除了傳統式，還有口字型、門字型，或六個一組的分組教學，不只增加趣味性，也能符應教學和學生的需求。（T2-20180328）

每一學期，我會找個時間讓學生以不具名的方式抒發心情，痛快的表達自己對班上的所見、所聞、所感，藉以瞭解自己的作為或班上的一些狀況作為改善的參考，避免無意中誤導或傷害學生。（T3-20180517）

教師若想要改變班上暴力文化，在面對學生吵架或暴力時，應秉持「理性、同理、尊重」的原則處理，而不應以暴制暴，這樣學生才能學習到平和的處理方式，形塑友善的班級氛圍。（T1-20180328）

由上述訪談可見，班級經營的良窳繫於師生關係的好壞。個案學校校長與教師在班級經營上同時注意到過程與結果的公平，除了課程和教學設計要符應學生的不同需求外，校長也會關注教師在座位安排、師生互動機會、師生互動方式、教師的言行舉止、班級幹部的安排、批閱作業等細節上有無違反公平正義，盡量避免在有意或無意間傷害到學生。

2. 重視多元適性發展，提供舞臺發揮學生潛能

游泳課，是本校的一大特色，全校各年級依其行為目標授課與評量，讓學生熟稔游泳技巧。而在其他體育方面，籃球、羽毛球與跆拳道也是學生喜愛的項目。學務處每週會推出班際競賽活動（SD6），讓學生大展身手。（D1-20180207）

在音樂領域的耕耘也相當豐碩，比如國樂、絲竹合奏與口琴團都是大

團隊，幾乎連年獲得縣賽冠軍（GD2），合唱也名列前茅。另外，舞蹈、美勞也聘請校外專家指導，讓學生在藝術領域上多涉獵，怡情養性，豐富生活情趣。（D1-20180207）

語文教育的耕耘也表現突出，近幾年學校師生參加縣內的競賽，不僅國語文演說、朗讀表現優異，就連閩南語、客語演說、朗讀和原住民語（阿美族）朗讀比賽，以及臺灣母語尪仔冊講古比賽（GD2）也讓人驚豔。（D2-20180321）

本校給予外界的印象是多元發展，在各方面的表現都很不錯，如閩南語囡仔歌歌唱比賽、小小說書人和原生種動植物辨識比賽（GD2）、科學展覽（GD3）以及國際小學數學競賽（TAIMC）、獨立研究等，表現相當亮眼，給予學生多元的表現「舞臺」，盡情揮灑展現潛能與才華。（D2-20180321）

學校有失去功能之虞（Walker, 2006），教育現場中總有一些學生找不到機會，使得教育人員不相信學生有能力學習，特別是與主流文化不相容的學生，這種現象尤為明顯，而抑制社會正義的運作（黃乃熒，2009）。教育本質應在肯定「天生我材必有用」的事實，可惜國內長期在傳統智育掛帥的宰制下，經常忽略學生的個別差異與需求，導致學生學習無法多元與適性發展。個案校長勇於翻轉當前學校教育亂象，回歸教育核心價值，使學生能恣意發揮所長，創造高峰經驗，享受學習成就的快樂。

3.課程實踐中落實社會正義之教師角色

簡良平（2009）從四個層面論述課程實踐中，教師落實社會正義意義之不同面向的角色，包括：(1)落實承認的正義：教師肯認差異存在的價值，尊重個體主體性；(2)落實過程正義：意識覺醒與實質關懷

弱勢的教學者；(3)落實分配的正義：增權賦能於學生的教學者；(4)落實人際互動的正義：檢視潛在課程的意義。

教師要具備開放性、自我覺察和省思、文化交流經驗以及教育不同族群學生經驗的特質，才能自我檢視，提升教導不同族群學生的能力。傳統教育流於被動的接受知識，教師很少接觸到批判式、思辨式的洗禮，所以引導學生批判思考的知能較欠缺，論述及轉化課程的能力較弱，這些是不利於社會正義推動的。(P-20180207)

臺灣新住民子女逐漸增多，而教師對不同國家的文化認知不足，容易產生偏見、誤解，所以必須鼓勵教師多閱讀與研究、旅遊或透過與不同文化的互動交融，來審視自己的文化理解是不是適切。(P-20180207)

學校的因應之道就是延請教授到校指導，或透過學年會議、課程會議等時間來探討，也鼓勵教師進行行動研究，藉由學生世界的探索提出足以改善的論述，當然重要的是從師資培育的源頭就應該有這些教育與訓練。(P-20180207)

我嘗試利用異質性的分組教學，促成學生間的互動與相互尊重，留意鄙視或排擠的現象，從自然人際互動中增進同儕友誼。(T1-20180328)

我認為師生關係應該是亦師亦友的關係，學生才會勇於表達，我也會多創造對話空間、設計多元文化教學，鼓勵學生挑戰思考各種可能的生活方式，並勇於批判尋找最佳的方法。(T4-20180517)

我利用主題式的小型研究，用分組的方式讓各組蒐集資料並彙整，再利用發表及討論的方式，來輔導學生能以開放、欣賞與接納的態度看待世界的種種。（T3-20180517）

校長鼓勵我們教學應多讓學生討論、思辨，比如提出兩難問題考驗學生如何面對抉擇，評量命題也要多一些擴散思考的題目，才能訓練學生動腦，逐漸培養批判能力。（T4-20180517）

市內學校，家長比較關注學生的課業，因此上課缺乏充裕的時間讓學生討論、思辨、批判，所以有時候就透過學習單出問題，讓學生腦力激盪一下，再回答問題，老師也可以在學生回答內容中加註意見，這也是一種對話的方式。（T2-20180328）

研究者發現，個案學校教師在實踐社會正義上，雖然能運用隨機教學、融入教學、運用分組教學與主題式探究等方法，但囿於師資培育過程缺乏相關的學習，導致在思辨、批判教學及課程轉化的知能與素養比較不足，此點亟待教育當局正視與改進未來的師培課程內容，才能有效促進學校推動社會正義的落實。

4. 激勵教師同僚專業互享，提升教師有效教學

2016年，《歐盟教育公平10年的回顧報告》（*Equity in Education in European*）中的一項結論指出：教師是達致教育卓越與增進公平的重要關鍵，有效能的教師會運用各種教學策略以促進教育公平（Hippe, Araújo, & Dinis da Costa, 2016）。

學童學習的特質或方式主要有三種：視覺式、聽覺式及觸覺式的學習，因此若要符應每位學生的學習需求，教師必須採取多元化的教學及評量，要有創意、多變化，才能吸引學生學習。（P-20180130）

學校為符應學生的學習需求，在家長會的協助下，在各班裝設電視、電腦、螢光幕，以利教師的多元化教學。而且逐年增設互動式電子白板，以吸引學生更樂於學習。(P-20180130)

我們教務處經常安排補救教學的工作坊，透過資深老師的實際教學示範，不斷滾動修正現有的教學模式，大家一起集思廣益產出多樣化的補救教學教案，提供不同年級與班級的老師參考使用。(D2-20180321)

學校應該是一個教育社區，有不同的專業學習社群，不僅要審視教學方法、技巧，或檢討教學活動中的假定，而且要檢討反省它的政治意涵，以及它與社會正義的關聯。(P-20180207)

從上述訪談可見，個案學校校長相當重視學校本位的教師專業成長，成立不同的專業學習社群，激勵同僚專業互享，這些舉措不但提升了教師的教學效能，也增進教師彼此間的情感，凝聚了對於學校的向心力。此外，個案校長也很懂得善用零碎時間，例如：利用教師晨間會議和校務會議，安排教師分享教學與輔導心得，不額外占用教師私人休息時間，加重教師的負擔。

5. 關懷弱勢學生提供補償性措施，營造正向學習經驗

(1) 建構三級補救教學系統，有效改善弱勢學生學習

個案學校為落實補救教學，將之分類為初級補救教學、次級補救教學與三級補救教學三類，希冀學生藉此習得正向學習經驗，有效提升學習成效。

初級補救教學是針對學習低成就學生，任課教師在平常教學中隨時給予必要的協助，如親自輔導或安排小老師指導再加以檢視。次級補救

教學由級任推薦並依據學科基本能力測驗之結果，結合攜手計畫、課後照顧，安排課後留校進行學科能力編組課業指導，或者利用晨光時間由愛心媽媽、學習輔導志工實施補救教學。三級補救教學是指經鑑定為學習障礙學生，轉介入資源班做外加及部分時間抽離課程之補救教學，給予較長時間的輔導。(D2-20180321)

成功經驗，是激發學習動機的重要元素。我會依據弱勢學生的學習表現，逐步提供線索與提示、或透過講解說明與實際示範等方式，為學生搭建學習鷹架，引領學習從而體驗成功的喜悅。(T2-20180328)

我認為想辦法引發學習動機，驅動學生源源不絕的學習力，才是補救教學的核心。(T3-20180517)

補救教學還需要努力的地方很多，比如有效激發學習動機，以及善用資訊科技開發適切的教材、活化教學與評量，還有強化補救教學系統模式，藉以提升整體教學之成效等，都很重要。(P-20180524)

(2)深入瞭解學生背景，建立個人學習檔案

我們要主動建立起學生基本資料，深入瞭解學生的相關背景，並且適時關心，尤其對罹患身心疾病、缺乏學習機會、文化不利、經濟不利的學生會給予不同的支持與資源，多關心與輔導。(T4-20180517)

我們普通班的級任，對特殊兒童的輔導重視與資源班教師的連繫，也會善用同儕的協助與愛心家長的幫忙，增加孩子的學習機會。(T1-20180328)

學校每學期舉辦小團體輔導、校外教學及山野教育特色課程等，都會技巧性的融入弱勢學生，讓他們有學習的機會、提升自信的機會，給

予正向成長的力量。(D2-20180321)

協助弱勢學生，光靠學校的力量是不夠的，它更需要整合性的服務，包括幼兒教育、早期發展、醫療及精神健康等服務。尤其補救教學及補償教育要做得完整，可能需要公私協力或發放補償性質的教育券予以實質性的催化，才更易收效。(P-20180524)

占有政經優勢的中上階級家長，為了維持自身的特權地位，常會排斥班上有特殊兒童，或不希望弱勢孩子坐在自己孩子的旁邊，還好校長及主任都會伸張正義，當然我們也要盡力去說服，改變家長的觀念。(T2-20180328)

從上述訪談可見，校園裡學生來源的背景多元，尤其弱勢學生的際遇更迥然不同，如何給予適時、適切的資源與支持，是維護教育公平正義的重要課題。教師面對不同的對象需用不同的法門，去做不同的修練。個案學校校長以Shields的理論為基礎，完整建立學校教職員與學生的檔案，含括弱勢族群、身心障礙及學習落後學生的課業問題等資料，此舉也有助日後不同年級間的轉銜與輔導。

(三)校園環境面

1. 秉持人權至上理念，形塑優質學習環境

天生我材必有用，每個人都擁有基本的生存權、教育權與人格權。因此，個案學校在追求社會正義的理想下，特別重視以下面向：

(1) 安全保障——免於攻擊的自由

營造安全的校園環境，讓師生快樂的服務及學習，免於恐懼，也是社會正義不能忽視的一環。若讓弱勢或女性處在不安的環境中，隨時擔心意外的發生，這是不公平的。所以，維護校園

的安全是學校責無旁貸的課題。

廁所不能設在偏僻的地方，要留意視線的穿透性，還有警鈴、照明和逃生的路線也不能忽略，這樣安全才有保障。另外，在校園死角、圍牆邊學校會裝設監視器，並經常巡視，減少危險的發生。（P-20180130）

霸凌問題是學校關注的重點，因為讓學生處在霸凌的壓力下，怎能安心唸書呢？這對弱勢者是不公平的、是缺乏正義的！（D1-20180207）

(2)性別平等——免於匱乏的自由

早期的教育囿於傳統男性主導的思維，漠視女性在校園生活的空間需求與學習需求，造成教育上的不公平，亟需喚醒大眾的重視，並加以改進，以利女性的學習與發展。

一般的廁所，男性的小便斗比女性的廁所需多，根據統計分析，男性小便所花的時間約為45秒，女性大約需90秒，以此來看，女性的廁所應加多一些，才不至於讓她們等候太久，這才是公平的。（P-20180130）

近幾年，性別平等教育受到較多的重視，國內的觀念也逐漸改變，讓女性人權受到較多關注，如哺乳室或集乳室的設置，讓女性享受安全的空間，在廁所有掛鉤、平板，可以放置衣物等東西，解除一些生活困擾。

不過因為經費、空間有限，還有一些待改進的地方，比如缺少女性的

更衣室，若要換運動服，或是衣服濕了需要更衣，女性就要到廁所換衣服，很不方便。還有，最好能設置複合式空間，含括盥洗、衛浴、床鋪設施，提供女性哺乳或生理期不舒服休息，這才是人性化的表徵。（P-20180130）

(3)學習發展——摒除刻板觀念

在學習方面，國小除了社團活動，其他幾乎沒有選課的自由，在部頒課程的規範下，漠視了性別的差異、文化背景的殊異，更遑論個別的興趣，怎奢談適性學習？所以個案學校重視多元適性發展，提供舞臺讓學生盡情發揮潛能，享受成功的快樂。

一般學校的體育課大多偏向男生的興趣；女生喜好的韻律操、舞蹈、游泳、桌球、跳繩、踢毽子等，除少數學校會顧及女生的需求，其他都忽略了、消失了，公平嗎？所以，我們鼓勵教師實施多元化的教學或活動。（P-20180130）

由上述訪談可見，校園環境的社會正義牽涉層面廣大，包括硬體與軟體的設置等，繁瑣龐雜，個案學校從「生存權」、「教育權」、「人格權」為基礎推動相關措施，冀期師生免於「需求的匱乏」、「安全的恐懼」及「學習的窒礙」，以營造安全、適性、平等的校園環境，使學生無憂無慮地快樂學習。

2.導正不良次級文化，杜絕霸凌行為滋生

國小校園雖然比較單純，但免不了還是會有些學生可能來自複雜家庭，因為家庭本身的不良影響，在學校會出現霸凌同學的現象，這是每個教師和我們教務處都須正視的，否則嚴重時會造成學生懼怕上學，影響受教權。（D1-20180207）

我是級任教師，我每接一個班級就會注意觀察學生的日常生活，留意他們的舉止、用語等等，盡快深入瞭解班上的次級文化，適時予以公開揚善，表揚優秀學生，讓其他同學見賢思齊，形塑班級優質文化。（T2-20180328）

很多霸凌與暴力行為其實來自同儕壓力，常有成群結黨的現象，但霸凌者或受暴者往往因為礙於團體壓力不敢說出真相，這時候就考驗教師的智慧了，要想辦法挖掘出事情的真相，揪出霸凌的帶頭者，才能徹底解決霸凌的問題。（T3-20180517）

學生在學習的過程中，會形成獨特的價值觀念與行為型態，亦即學生次級文化（胡夢鯨，2000）。根據胡玉婷（2006）的研究，同儕對國小學生次級文化的影響，具有重要地位。次級文化未必總是不好的，好的次級文化可以有助引導學生積極向上，建立正確的人生觀和表現優良的行為；但是有些不良的次文化，對學生的學習與人格發展恐怕會產生負面的影響。身為教師應有敏於察覺不同次文化的能力，有包容接納不同次文化的雅量，重視師生多元、良性的互動，善用同儕團體的影響力，化阻力為助力，適時引導學生朝積極正向的方面發展。

3. 深耕品德教育，形塑友善正義校園

品德的定義涵括個人對成為一個最好的人的渴望，關懷他人的福祉，認知批判性的思維與道德推理，以及發展人際關係和情感技能，促使個人的能力，能在日常生活中有效的與他人互動（Stedje, 2010）。所以品德教育就是培養做人有品德、做事有品質、生活有品味的現代化學生（李高財，2010）。

本校曾經連續三年獲得教育部品德教育績優學校表揚（GD3）。我們

透過全校親師的參與，進行品德核心價值問卷調查，挑選出教師和家長心目中重要的核心價值十項（扣除寒暑假的兩個月），作為每月推行主題並搭配該月份主要節慶辦理校內綜合活動。用講述、戲劇、小志工、楷模表揚等方式推動品德教育。（P-20180207）

我們邀請大愛媽媽、彩虹媽媽到班級進行品德教育、生命教育，結合品德小天使、家長和校長、主任到學校活動中心餐敘，分享學生優質表現和親子教養。（D1-20180207）

號召學生利用課餘時間服務學校及同學，並配合運用校外教學經費的申請，到老人養護中心、啟智學校及教養院等機構讓孩子的才華展现在付出與公益中。（D1-20180207）

學校在每個月會就當月核心價值，介紹一位品德典範人物的事蹟，讓學生從中學習仿效，並製作成海報，進一步則發展教材。還有設立品德公布欄，放大學生的品德亮點，利用體育館廊柱設計色彩活潑的品學期許，運用大樓穿堂空間設立品德楷模迴廊，營造品德學習環境藉以潛移默化。（D1-20180207）

品德教育是一種價值選擇，應傳達給學生好的問題解決方式。我們學校透過融入教學、桌遊教室、自編品德聯絡簿以及閱讀等方式實施，不僅從課程著手，更從日常生活中進行，以多元、活潑的方式實施，有效提升學生品德，讓學校遠離暴力、凌弱，自然形塑出友善正義的校園。（T1-20180328）

由上述訪談可見個案學校的師長對於深耕品德教育的用心，透過各式各樣包括校內的課程與教學，以及校外的服務學習活動等，先是

深化學生對於品德的認知，並培養其情意，鼓勵其適時、適切地表現於日常生活當中，逐步打造正義友善的校園，充分發揮隱性力量的善性循環。

五、研究發現

(一)以Shields為導師推動社會正義，在學生的需要上看見自己的責任

實踐社會正義旨在改善普遍存在於學校現場中的不公平現象，個案學校校長以Shields為導師，秉持其理念，形塑多元、適性、優質的高品質教學與活動，並針對不同背景弱勢學生提供足夠的教育機會與公平正義的學習環境，以促進學生全面發展，開啟弱勢學生的希望之窗。

(二)學校存在外界政治勢力、菁英家長、市場競爭與社會期望等壓力

個案學校存在不符社會正義的現象，包括：政治勢力的介入、菁英家長的干預、市場競爭，以及傳統智育掛帥的社會觀念所衍生的壓力，或多或少影響個案學校教職員的情緒、態度、教學取向等。

(三)建立引導架構及學校檔案，推動活化課程等實踐策略

個案學校為實踐社會正義所採取的措施，包括：1.發展「以教育功能為經、以教育創新經營為緯」的引導架構；2.重視多元適性發展，提供舞臺發揮學生潛能；3.鼓勵教師同僚專業互享，提升教師有效教學；4.整合各方資源並落實課後輔導，有效改善弱勢學生學習；5.深耕品德教育，形塑友善校園。

(四)從點、線、面布局擴展，由細部奠基構築社會正義堡壘

個案學校特別重視每位學生的「生存權」、「教育權」及「人格權」，以此三權為基礎推動相關措施，冀期師生免於「需求的匱乏」、「安全的恐懼」及「學習的窒礙」。舉凡班級經營中相關的幹部遴選、座位的安排、師生互動機會與互動方式，以及作業的批閱等都攸關社會正義的展現，任何細

節都不能輕忽。再者，行政方面對於教師職務的安排、授課領域與節數的分配、經費的統籌運用、教育活動的規劃等，也可以窺探出學校在社會正義方面的努力。

(五)強化教職員間的溝通與進修，爭取外部資源以克服實踐的阻力

個案學校校長在實踐社會正義領導的過程中遭遇之阻力主要來自於：1. 校長與教職員對於社會正義理念的認知不足；2. 教師在思辨、批判教學、論述與課程轉化的知能不足；3. 學校資源缺乏等。而校長所採取之克服措施包括：1. 加強教職員社會正義的認知與溝通；2. 舉辦教師研習進修以強化批判、思辨教學及課程轉化等知能；3. 爭取學校外部資源的挹注支持。

肆、結語：社會正義領導的未來與展望

針對上述研究發現，提出下列建議供教育單位與相關人員作為未來實踐社會正義領導之參考：

一、面對不符社會正義的教育現象，善用相關法規捍衛權利

個案學校存在不符社會正義的現象包括政治勢力的介入、菁英家長的干預、市場競爭、社會期望等，面對上述的外界壓力，校長應有承擔的道德勇氣，清楚自己的核心價值，堅守原則底線，並加強與不同利害關係人和壓力團體進行正式和非正式的溝通，尋求最大的平衡點，創造雙贏。於校內，校長應發揮道德領導的特質，與學校組織成員間良性互動，促進學校成員實踐社會正義與道德勇氣，建立學校行政的專業倫理準則。此外，校長對於與學校教育相關的法律，如《國民教育法》、《教師法》、《採購法》、《性別工作平等法》等皆應有所瞭解與熟悉，如此，面對關說或利益介入時，才能據理力爭與保護自我。地方教育局處也應廣設相關研討進修課程，以實例解說促進教育人員理解法規，或設立專責諮詢單位，提供學校端相關法令之諮

詢與協助。

二、校長應關注社會正義議題，扮演改革行動的關鍵角色

校長是學校社會正義的領航者，舉凡整個學校的教育過程，從學校環境、學校文化、資源運用、級務分配、班級經營、師生互動、課程教學等，都可能再製社會既定結構。身為校長要具有自我覺醒的能力，能洞察權力競逐下的利益糾葛，隨時關注社會正義議題，反省與批判校園中的意識形態與文化霸權，並勇於主動積極地謀求改革。爰此，期盼未來政府相關當局能在校長儲訓與專業成長的課程中，納入與社會正義領導相關的理論，尤其強調實務的運作，如針對主持會議的要領、預防綁標、應付民代關說、家長干預學校事務、不適任教師等議題，進行課堂的深入探討，或邀請社會正義領導的專家學者和資深師傅校長等來教學與分享。透過瞭解他人的經驗反思自身的領導，可以減少新手校長的自我摸索時間，並將所學應用到實際的領導之中。

三、教師應期許自身成為轉化型知識份子，將社會正義觀點融入課程教學

身為教學第一線的教師，其理念的改變是落實學校社會正義的關鍵。教師應覺知自己在社會正義中的責任，不要成為複製特定意識形態的國家機器，而應期許自身成為轉化型知識份子。在目前的教育環境中，必須擁有更加積極的責任感，主動進行包括自我的轉化、教材的轉化、教學的轉化及對於學生的轉化，最後則是對社會的轉化。在成為轉化型知識份子的歷程中，教師面對現行課程內容應該具有理性批判的能力，能洞悉教材或教學過程中隱含的不平等，以及重新設計課程的能力，將社會正義的理念與相關重大議題（如人權、環保、族群、宗教、性別平等）透過課程融入或跨領域協同教學，使學生有正確的認知。對於學生也應給予更多理解與對話，培養學生反省、思考、批判的習慣與態度，使之具有尊重多元的社會關懷與公民意識。

教師也可透過相關成長團體或工作坊，將本身轉化的經驗分享給教師同僚，甚至聯合教師工會或相關組織發聲。而教育主管機關及學校行政人員亦需給予教師彈性思考和作為的空間，並且適時提供教師支援作為其革新教育的強力後盾。

四、深化校長策略管理能力，提升引進外部資源成效

資源的投入關係到社會正義能否永續發展，校長應深化策略管理能力，善用SWOT等工具評估學校的脈絡與優劣勢，擬定符合學校特色的經營策略，爭取外部資源的挹注，具體措施如下：(一)教育志工：號召熱心的家長、退休教師及鄰近大學師生到校協助補救教學或輔導等。(二)爭取經費：由學校擬定計畫，透過計畫競爭，爭取政府為實踐個殊政策目的而設置的專案經費，或主動承辦教育局處的教育活動，可以引進諸如活動預算、場地環境設施更新或整建經費。(三)策略聯盟：跨校結合專業師資人力，共同開發特色課程、主題教學方案、支持網絡系統及專業諮詢等，建立夥伴關係以發揮加乘效益。(四)學校行銷：學校應善用網路行銷、故事行銷、價值行銷等各種行銷工具，以彰顯學校經營績效，爭取家長和社會人士的認同予以人力、財力等的協助。各縣市政府教育局處也可善用現代科技，成立資源專區，統計來自民間的各類資源，作為協助學校的媒合平臺，一方面使社會資源不致浪費，一方面也讓學校得到所需的外部資源。

參考文獻

(一)中文部分

方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子——教育史角度的考察。暨南大學學報，3（1），99-126。

[Fang, Y.-Q. (1999). Teachers as transforming intellectuals — An investigation from the perspective of educational history. *Journal of Jinan University*, 3(1), 99-126.]

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。

[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.]

李奉儒（2003）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。教育研究集刊，49（3），1-30。

[Lee, F.-J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms. *Bulletin of Educational Research*, 49(3), 1-30.]

李奉儒、洪孟華（2002）。解放性的教室。研習訊息，19（4），42-49。

[Lee, F.-J., & Hong, M.-H. (2002). Liberated classroom. *Study Information*, 19(4), 42-49.]

李高財（2010）。從學習觀點評析品德教育的實施。中等教育，61（2），69-91。

[Lee, K.-T. (2010). A study on assessments and analyses of moral education from the viewpoint of learning. *Secondary Education*, 61(2), 69-91.]

林昱貞（2002）。批判教育學在臺灣：發展與困境。教育研究集刊，48（4），1-25。

[Lin, Y.-C. (2002). The development and difficulties of critical pedagogy in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 48(2), 1-25.]

周美慧（2014）。校長多元文化領導策略、教育正義實踐與學校效能之研究。國立暨南國際大學教育政策育行政學系博士論文，未出版，南投縣。

[Chou, M.-H. (2014). *A study on principals multicultural leadership strategies, educational justice practice and school effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, National Chi Nan University, Nantou, Taiwan.]

胡玉婷（2006）。高屏地區國小學生次級文化之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。

[Hu, Y.-T. (2006). *A study of elementary school students' subcultures in Kaohsiung and Pingtung area*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University, Pingtung, Taiwan.]

胡夢鯨（2000）。教育大辭書。2018年10月10日，取自 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title>

[Hu, M.-C. (2000). *The encyclopedia and dictionary of education*. Retrieved October 10, 2018, from <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title>]

紀惠英、范熾文（2012）。Giroux轉型知識份子的理念及其對校長領導影響之啟示。學校行政雙月刊，80，1-16。

[Chi, H.-Y., & Fan, C.-W. (2012). Giroux's transformative intellectuals and its implications for principal leadership. *School Administration*, 80, 1-16.]

施明宜（2009）。偏遠國小教師社會正義覺知與教育實踐調查研究。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

[Shi, M.-Y. (2009). *A survey study on the social justice awareness and educational practice of the teacher in rural elementary school*. Unpublished master's thesis, National Education Institute, University of Taipei, Taipei, Taiwan.]

張文權、張臺隆（2018）。弱勢關懷的新焦點：偏遠地區中小學校長社會正義領導之研究。《中等教育》，69（3），27-43。

[Chang, W.-C., & Chang, T.-L. (2018). New focus on care for vulnerable groups: A research on social justice leadership of principals in primary and secondary schools in remote areas. *Secondary Education*, 69(3), 27-43.]

張志明、吳家瑩（2011）。國民小學教育公平指標之建構。《教育政策論壇》，14（4），143-171。

[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.]

張鈿富、張曉琪（2010）。社會公義領導：促動教育界革命。《當代教育研究季刊》，18（1），147-156。

[Chang, D.-F., & Chang, H.-C. (2010). Leadership for social justice: Making revolutions in education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 18(1), 147-156.]

張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，1（2），25-58。

[Chang, Y.-K. (2000). Educational praxis of teachers as transformative intellectuals. *Formosan Education and Society*, 1(2), 25-58.]

康新貴（2009）。是公平與正義？還是效率優先？兼顧公平？2018年8月3日，取自<http://big5.China-labour.org.hk/chi/node/79347>

[Kang, X.-G. (2009). *Is fairness and justice a priority or efficiency? Or both?* Retrieved August 3, 2018, from <http://big5.China-labour.org.hk/chi/node/79347>]

陳伯璋、王如哲（主編）（2014）。《教育公平》。臺北市：高等教育。

[Chen, P.-C., & Wang, R.-J. (Eds.). (2014). *Education equity*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

陳奕筑（2017）。校長社會正義領導之個案研究。國立臺北教育大學教育經

- 營與管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- [Chen, Y.-C. (2017). *A case study on principle leadership for social justice*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 陳信智（2013）。十二年國民基本教育政策追求社會正義目標的解析——以 Nancy Fraser 重新框架的社會正義理論之應用。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- [Chen, X.-Z. (2013). *An analysis on the policy target for social justice in twelve-year basic education program: With special reference to Nancy Fraser's re-framing theory of social justice*. Unpublished doctoral dissertation, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 黃乃熒（2009）。教育領導之社會正義實踐。教育研究月刊，181，5-15。
- [Whang, N.-Y. (2009). The practice of social justice in educational leadership. *Journal of Education Research*, 181, 5-15.]
- 黃聿芝（2008）。P. Freire 批判教育學對於教師角色的啟示。東海教育評論，1，1-16。
- [Huang, Y.-C. (2008). The enlightenment of P. Freire's critical pedagogy on a teacher's role. *Tunghai Educational Review*, 1, 1-16.]
- 黃柏叡（2017）。歐盟教育公平指標與政策之研究。比較教育，83，1-28。
- [Huang, B.-R. (2017). A study on educational equity indicators and policies in European Union. *Journal of Comparative Education*, 83, 1-28.]
- 萬文隆（2004）。深度訪談在質性研究中的應用。生活科技教育月刊，37，17-23。
- [Wan, W.-L. (2004). Application of in-depth interviews in qualitative research. *Living Technology Education*, 37, 17-23.]
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。臺北市：高等教育。
- [Chen, H.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to*

- reconstructing*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 潘佑廷（2012）。從網路虛擬物種「活死人」論社會正義。南華大學哲學與生命教育學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- [Pan, Y.-T. (2012). *A study on social justice from the perspective of the virtual creation "land of the dead"*. Unpublished master's thesis, Nanhua University, Chiayi County, Taiwan.]
- 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。
- [Cheng, S.-Y. (2011). A study on the educational equity indicators for disadvantaged students. *Educational Policy Forum*, 14(4), 63-88.]
- 蔡金田（2014）。國民小學校長領導實現社會正義的現況與策略探究——來自八位校長的經驗。新竹教育大學教育學報，31（1），47-76。
- [Tsai, C.-T. (2014). Status and strategy of elementary school principal leadership in social justice implementation: The practical experience of eight principals. *Educational Journal of NHCUE*, 31(1), 47-76.]
- 簡良平（2009）。教師覺知社會正義與課程實踐角色探討：社會重建取向的議題。教育研究月刊，183，102-115。
- [Jian, L.-P. (2009). Teachers' awareness of social justice and the role of curriculum practice: The issues of social reconstruction orientation. *Journal of Education Research*, 183, 102-115.]

(二)英文部分

- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Blakesley, S. (2008). Remote and un-researched: Educational leadership in Canada's Yukon Territory. *Compare*, 38(4), 441-454.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into

- theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Collard, J. (2007). Constructing theory for leadership in intercultural contexts. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 740-755.
- Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education: Forty years of comparative evidence. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1985). *Education under siege*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. London: Bergin & Garvey.
- Grace, G. (1993). On the study of school leadership: Beyond educational management. *British Journal of Educational Studies*, 41(4), 353-365.
- Hippe, R., Araújo, L., & Dinis da Costa, P. (2016). *Equity in education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MacKinnon, D. (2000). Equity, leadership, and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1 & 2), 5-21.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed.). New York: Allyn & Bacon.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct to preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, 40, 601-632.

- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: George Allen and Unwin.
- Rawls, J. (1972). *The theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York: Routledge.
- Smyth, J. (2008). Australia's great disengagement with public education and social justice in educational leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 40(3), 221-233.
- Stedje, L. B. (2010). *Nuts and bolts of character education*. Retrieved from https://strata.vaesite.com/_data/uploads/files/CharacterEducationReport.pdf
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: When morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Stratt, R. J. (2004). Leadership of the contested terrain of education for democracy. *Journal Educational Administration*, 42(6), 724-731.
- Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60(4), 545-558.
- Theoharis, G. T. (2004). *Toward a theory of social justice educational leadership*. Paper presented at the University Council of Educational Administration, Kansas City, MO.
- Theoharis, G. T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration*

Quarterly, 43(2), 221-258.

Walker, K. D. (2006). Fostering hope: A leader's first and last task. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 540-569.

Zoreda, M. L. (1999). *Hermeneutics, education, and leadership in contemporary society*. Retrieved September 17, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430462.pdf>