

臺灣教育社會學研究 十九卷二期

2019年12月，頁1~45



超越文化欣賞的社會正義課程： 美國一所小學的非正式課程探究

洪麗卿、劉美慧

摘 要

本研究旨在探究美國小學階段學校非正式課程社會正義取向之教育實踐，根據研究結果轉化為臺灣推展社會正義教育之建議參考。本研究運用民族誌至美國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進行探究。研究發現有三：一、非正式課程提供課程解放的自由彈性，給予非主流文化在校園裡游移的空間；二、個案學校課程內涵包括功能、批判、關係、民主、遠見素養之學習，且綜合交融情感性、認知性和行動性三種層面，能深化學習意涵；三、社會正義教育實踐兼採由上而下與由下而上兩種發展方式方能使然。最後，根據研究發現提出參考建議。

關鍵詞：社會正義教育、多元文化教育、非正式課程、教育實踐

• 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／國立臺灣師範大學師資培育學院兼任助理教授。

劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系所教授兼系主任（通訊作者）。

- 投稿日期：108年8月14日，修改日期：108年11月16日，接受刊登日期：
108年12月19日
- DOI：10.3966/168020042019121902001

*Beyond Cultural Appreciation: Implementing
Social Justice Education through the Informal
Curriculum in a Primary School in the United
States*

Li-Ching Hung

PhD

Graduate Institute of Curriculum
and Instructional

National Taiwan Normal

University

Adjunct Assistant Professor

College of Teacher Education

National Taiwan Normal

University

Mei-Hui Liu

Professor and Chair

Department of Education

National Taiwan Normal

University

Abstract

This study aimed at exploring the implementation of social justice education through the informal curriculum in a primary school in the United States. An ethnographic case study was conducted over eight months at a K-5 elementary public school with a high degree of ethnic diversity among its students. Multiple methods of data collection were employed, including participant observation, data analysis, and in-depth interviews. The findings of this study were as follows: (1) The informal curriculum provided wiggle room for curriculum liberation and transgression of minority groups on campus. (2) The curriculum of the case school emphasized functional literacy, critical literacy, relational literacy, democratic literacy, and visionary literacy, blending emotional, cognitive and practical dimensions of

teaching to enrich practices in multicultural education. (3) The implementation of social justice education needs to be conducted through both top-down and bottom-up methods, in order to achieve its objectives. At the conclusion of the discussion, the paper offers three suggestions for application in the context of Taiwan.

Keywords: social justice education, multicultural education, informal curriculum, educational practices

壹、前言

學校內的非正式課程不似正式課程有高度課程控制和課程組織，而是以活動性學習經驗為主，例如朝會、演講、慶典、電影欣賞、校外教學等，其弱架構課程特色在於課程實施有較高彈性，可與時事脈動、學校文化、生活情境緊密連結，發揮自然的潛移默化影響，並展現學校回應特殊議題的具體行動力。

臺灣多元文化教育推行至今，已成為一種常見的思維方式。目前臺灣中小學推展的「多元文化週或國際日」活動，即是多元文化教育融入非正式課程之常態活動。然而，許多學校實踐多元文化教育在各自表述後常僅為新移民子女母親原鄉的飲食、服裝、慶典等，這些片面的文化展演只能反映多元文化的表面意涵。多元文化教育不應只停留在對文化差異的肯認與讚頌，或是對奇風異俗的容忍與欣賞，應該從讚頌差異轉向促進社會正義取向，弱勢族群的邊緣位置才得以有翻轉的可能性（劉美慧，2011）。Banks（2010）建議欲從主流中心課程順利轉化成社會正義取向課程，需要漸次發展，透過貢獻模式、附加模式、轉化模式、社會行動模式在實際教學情境混合使用，待有充足的知識基礎後，才能逐漸進入社會正義取向課程，那麼在教育現場中文化理解取向究竟該如何深化推展才能厚植能動力，成為本研究關懷目標之一。

再者，多元文化教育社會正義（multicultural social justice education）取向興起脈絡，主要是1980年代學者們反省美國社會雖有推崇民主、正義與平等的理想，然現實社會並非如此，因此主張多元文化教育應打破以往以文化多樣性為主要論述前提，以社會正義的普遍性為首要進線，直接處理壓迫和社會結構不平等的問題，將多元文化教育的改革途徑延伸至社會行動層次（Sleeter, 1993; Sleeter & Grant, 2007）。但是，盱衡實際，究竟多元文化教育社會正義取向在小學階段是否有教育實踐的可能性呢？面對校園裡存在的

不平等，教師和行政人員是否會參與社會行動的實踐，抑或只是簡化處理而不去挑戰？學生該如何增能賦權，才能有實際行動？該如何引導？這些困惑經常存在多元文化教育論述的思辨中。因此，多元文化教育如何在非正式課程轉化為社會正義取向教育實踐為本研究關懷目標之二。

綜觀國內目前教育領域中社會正義取向之應用研究，多從教育政策和教育制度的角度探究公平性問題，從學校層級微觀角度探究社會正義取向的教育實踐並不多，以「臺灣期刊論文索引系統」查詢近15年的期刊論文研究，僅有兩篇從校長領導的角度探究校長社會正義領導的運作歷程（施佑瑀，2018；張文權、張臺隆，2018）。因此，探究學校教育如何在非正式課程實踐超越文化欣賞的社會正義課程，遂成為本研究目的。由於美國多元文化教育強調社會正義取向的實踐，且自小學階段即開始倡議（Adams & Bell, 2016），緣此本研究乃藉由實地至美國一所具有移民族群多樣性之公立小學進行田野研究，將研究結果轉化為臺灣推展多元文化教育實踐之建議參考。

貳、文獻探討

一、多元文化社會正義取向之內涵

知識並非價值中立，經常排除了弱勢者的聲音和經驗，在這樣的特殊建構下促使主流團體強化權力關係和再製社會分層，剝奪每位公民平等獲得權利的機會。Rawls（1972）強調正義的原則有二：一為一致性，指每個人都有相同的權力去擁有和他人一樣的基本自由；另一為差異性，指承認社會上存在不公平現況，讓社會上最弱勢成員受益最大，並對所有人公平開放各項職缺和職位，包括差別對待與機會均等兩個概念。然而，Young（2011）指出分配正義只是社會正義的一部分，討論個人與群體之間的壓迫和統治才是社會正義的起點，若僅將社會正義問題簡化為分配問題，易導致錯誤的關係識別和補救措施。可見，正義的原則包括分配、肯認與壓迫的關注。

Sleeter與Grant（2007）從文化社會學觀點指出，文化不僅是人們共享符號系統、意義詮釋和自我認同的脈絡依據，同時形成一種控制力，影響社會次序結構、利益分配與眾人行動，其以美國多元文化教育發展的歷史脈絡為基礎，歸納出五種多元文化教育取向——針對特殊及異文化者的教學、人際關係、單一群體研究、多元文化教育、多元文化社會正義取向。此五種取向從保守的跨文化欣賞至基進的社會制度革新、從文化同化至肯認多元認同、從關注學生多樣性的理解至社會重建的行動轉化，呈現一種光譜關係，即相對程度差別的連續向度。前兩者偏向主流族群的觀點，雖然促使學生讚頌差異，並假設透過法律和政策為弱勢群體在自由市場經濟中帶來成功和公平正義，但實質上仍支持和維持主流文化的霸權，缺乏採取對抗性政治行動來抵制同化論。多元文化社會正義取向為一種批判取向的多元文化教育，跳脫消極性的補償教育性質或讚頌文化差異的文化欣賞學習，而是進一步承認弱勢族群受壓迫的存在事實，批判主流團體所帶來的文化霸權，將教育目標置於均等、卓越、增能的追求，且視多元文化是一種民主生活方式，而民主發展需要公民批判思考能力和集體社會行動才能達成。

Adams與Bell（2016）認為社會正義教育是一種歷程也是結果，其歷程包括分配、壓迫、從歷史學習（learning from history）、認同、再製等觀點的探究，以達到各個群體公平參與、滿足弱勢群體需求之結果，社會正義教育可說是多元文化教育的實踐途徑之一。誠如劉美慧（2016）指出，若只從差異理解就欲直接到共存共榮的尋求，容易變成只強調各自的價值而不能妄加評斷，將陷入相對主義的困境。因此，臺灣多元文化課程努力的方向之一，應從讚頌差異轉向促進社會正義取向，除了瞭解差異的本質和形成方式外，其次為揭露差異背後的矛盾與衝突，並且理解差異政治運作，探究不均等的權力關係，才能開展差異如何共存的機制。

社會正義教育有許多知名的倡議者，不過使用的名稱因人而異，如B. M. Gordon的解放式教學（emancipatory teaching）、C. E. Sleeter和C. A. Grant的多元文化社會正義教育（multicultural social justice education）、J.

L. Kincheloe 和 S. R. Steinberg 的批判的多元文化主義 (critical multiculturalism)、K. K. Kumashiro 的反壓迫教育 (anti-oppressive education)、G. Gay 的文化回應教學 (culturally responsive pedagogy)、J. A. Banks 的社會行動取向 (social action approach)、J. Cummins 的轉化型教育學 (transformative pedagogy) 等 (Sleeter & Grant, 2007)。上述學者皆關注社會結構性之不公義和壓迫問題，但因來自不同的研究領域和教育關懷，其對教學本質和學習本質的理論假定略有差異，而本研究論述主要以 Sleeter 與 Grant 之觀點為主。

二、社會正義取向之課程內涵與教學

North (2009) 將社會正義取向的課程內涵架構分為五種素養：(一)功能素養：以保守主義為基礎，強調培養來自種族或文化邊緣化的弱勢群體學生有實際參與社會競爭所需的能力；(二)批判素養：強調培養學生挑戰現有特定知識獲益問題，質疑制度化權力關係，以及爭取社會公平正義的行動力；(三)關係素養：強調有能力去理解他人、與他人溝通互動，進而跨越族群去關懷他人；(四)民主素養：指培養學生有能力促進共好和解決各種衝突的能力；(五)遠見素養：指鼓勵教師和學生期許自我能成為促進社會公平正義、民主實踐的重要角色，當個人在面對不可預期的障礙時，有持續堅持的動力與毅力達成夢想。

欲獲得上述社會正義取向五種素養，歸納國內外文獻可採取的教學途徑分析如下：(一)功能素養：劉美慧與陳麗華 (2000) 的研究指出國內許多原住民學童因社經地位較低落，競爭力不如優勢族群，造成原住民學童自我概念低落與心理退縮等情結，無法認同原住民的身分，時間一久，對人格發展和學習動機造成不良的影響。因此，Sleeter (2015) 指出透過建立學生的文化、語言、經驗和認同，同時銜接家庭與主流文化間的兼容性，以及教導學生適應主流社會所需的技能與知識，提升學生高學業期望，以增加學生獲致成功的機會。(二)批判素養：North (2009) 指出反壓迫的教育來自於社會

不正義、社會運動與社會改變議題的探究和挑戰，且對群體間社會政治的權力與利益關係有深入理解。Gay（2012）指出欲培養學生成為一位知情（informed）且有能力的社會變革推動者，需關注生活中關乎族群、社會、壓迫的議題，兼具批判社會不公平現狀的高層次思考能力，以及有效利用系統去改革社會、實踐社會正義的能力。Sleeter與Grant（2007）指出當個人意識到社會壓迫的現實存在與己身切身相關時，即是意識覺醒的發軔，藉由檢視多數族群視為理所當然的社會結構是如何造成少數群體的弱勢處境，視為各種被壓迫群體奮鬥是公民責任，如此才有改變現有秩序的契機，才能期許個人負起社會改革的公民責任。

(三)關係素養：North（2009）指出透過關懷的歷程，如理解與其他群體文化在互動、詮釋、表達和脈絡中存在的差異、偏見及矛盾，以改變個人的判斷、態度和行為，進而影響行動決定。此和Segal與Wagaman（2017）主張以社會同理為教學內涵類似，強調透過脈絡理解和宏觀視角對他者文化和處境進行深刻理解，以具備多元文化敏感性。Wade（2001）認為社會正義教育的核心在於人人平等的價值信念，才能從道德和關懷中產生行動的意願。

(四)民主素養：Gay（2012）指出尊重差異是民主社會的重要基礎，從中學生應學習表達自我、抵抗同化及肯認自我。洪麗卿與劉美慧（2017）亦指出規訓的班級經營難以培養出公民責任感和開展主體意識，宜視學生為教室的主體而非客體，促進學生積極參與民主決定歷程，才能培養學生多元尊重和社會參與的能力。

(五)遠見素養：North（2009）認為發展遠見素養包括三個步驟：首先，啟發學生想像個人所期待的更好生活和社會之故事；其次，盡力讓這個故事具體、實際、以人為本；最後，引導學生準備和接受世界上存在部分不完美，以激發學生持續努力的動力。然而，Kohn（2016）提醒若過度期待個人能動性，易造成學生將失敗歸因至個人，致而有輕忽社會制度和結構影響力之虞。

綜上所述，有鑑於傳統教育常培養學生的政治被動性而非主動性，在社會化學生的過程，學校常馴化學生接受社會既存的意識形態、制度與實務，而上述五種素養可提供多元文化社會正義取向之課程與教學實踐方向，以促

使社會更接近公平與平等政治的理想。

參、研究方法

研究者自2015年9月底至2016年5月底前往美國一所公義小學（化名）展開八個月的田野研究，應用民族誌的觀點定期密集參與觀察，依學校作息融入學校生活，以自然滲入和長期蹲點的方式來觀察非正式課程之多元文化教育實踐。

一、個案學校

公義小學屬於華盛頓州（State of Washington）西雅圖（Seattle）教育服務學區，共14個班級，全校學生約291位，屬於社區型的K-5小型公立學校。西雅圖市是較年輕的城市，其特色為各族群比鄰共處，不似美國有些地方為族群區隔分明之狀態，具有豐富的族群多樣性特色。基於學校校舍整體重建工程，2015年暑假開始遷移至暫時校區，預計於2017年9月新校舍竣工返回原址。

全校學生分別來自30個國家和19種母語，以白人、黑人、西班牙／拉丁裔學生分別約占總數四分之一，其餘四分之一為亞洲、阿拉伯、多族裔等其他族群，學生族群多樣性指數高達0.78。2015～2016學年度公義小學跨國移民英語學習者（English language learner, ELL）學生約占全校學生三分之一，以西班牙語學生人數最多，約占四成，其餘六成學生語言差異大，且學校營養補助人數比例高達61%，為族群多樣且經濟弱勢之學校（Public School Review, 2015）。2010學年度起為「露西·卡金（Lucy Calkins）閱讀與寫作策略工作坊」實驗學校，實施學生閱讀分級教學以提升讀寫能力，且2015年5年內學生閱讀、數學成就與畢業率表現評比，位居全州前5%，為學業表現高度進步學校。

入班觀察為四年級和五年級混齡式A班，導師為巴老師（化名）。班上

共有24名學生（四年級生10位和五年級生14位），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，約占全班學生的三分之一。

二、研究者角色

為了掌握研究參與者的視框，研究者在進入場域後便積極建立和參與者的信賴關係，並扮演支持者和傾聽者的角色，避免干擾研究場域原有樣貌，以讓研究參與者在安全、自在的氛圍中表現自己。研究者角色可略分為以下三個轉變階段：

（一）校園裡的陌生人

進入現場前，研究者先徵求公義小學校長、參與教師的同意，並在A班班級家長會說明華盛頓大學（University of Washington）國際訪問研究生身分，以及研究目的、研究方式與方向，取得參與觀察、公開知識、分享經驗的意願才開始行動。公義小學弱勢家庭比例偏高，志工人數不多，加上剛遷至暫時校區，需要較多人力協助軟硬體設施就位，研究者於2015年9月份收到學區教育委員會志工認可通知後，便開始每週兩個半天進入學校圖書館服務。因每週二、週四上午為全校各班級輪流至圖書館時間，故提供研究者與各班級師生照面的機會，但此時單獨在校園行走，仍有不自在感。

（二）教室裡的客人

經過兩週之後，研究者在圖書館除了提供靜態服務之外，開始協助借還書籍和朗讀圖書給學生聽等服務，與場域關係人有較為頻繁的互動，建立起接觸性人脈關係，和多數師生有較多的熟悉感。在校園走動時，旁人注視的眼神變得親切，開始有教師和學生對我點頭微笑；甚至在廁所遇見學生時，學生也不再露出奇怪表情，而是自然地打招呼。此外，研究者亦參與學校戶外教學、擔任課堂志工、協助活動場地布置等。有關入班觀察的部分，雖然之前已徵得入班觀察的同意，但為避免唐突和干擾，一開始僅於部分時段隨

雙語教學助理員進入班級。待11月中旬對班級教學流程與班上學生較熟悉後，才開始嘗試單獨入班觀察，並逐漸增加時間。

(三)融入局內人

11月下旬已建立固定參與模式，平時擔任圖書館志工、課業志工等服務工作，偶爾幫忙翻譯學校中文傳單，以及協助家長會活動（如電影夜、ELL家庭夜、科展活動、教師感恩活動）宣傳單製作、布置場地、擔任活動工作人員等。再者，研究者亦列席教師會議、族群與公平委員會等會議，融入學校活動，並協助A班數學教學、確認學生作業繳交、聆聽學生朗讀書籍和參與小組討論等。

隨著時間轉換，研究者從一開始局外人的身分逐漸感受到研究位置的轉變，逐漸跨越文化隔閡，成為場域中的一份子來觀看事物。

三、蒐集資料方法

本研究採取參與觀察、訪談和文件蒐集等方式，從中瞭解學校文化脈絡、課程特色和組織運作。蒐集資料方法有三：(一)參與觀察：進入場域後，秉持不干擾教師教學與學生學習為首要原則，一開始先採廣泛觀察，繼之以焦點觀察和文件蒐集關注事件之脈絡，以及捕捉研究關係人對議題的反應和感受。主要觀察場域包括公義小學A班教室、圖書館、學校各項活動等，以深入校園脈絡。(二)文件分析：進入公義小學後，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，如學校週大事通知單、MLK Day (Martin Luther King, Jr. Day) 活動程序單、學區邊界重議開會通知單等。(三)訪談：研究期間以非正式訪談為主，透過與學生、教師及行政人員的日常互動進行探究。基於對學生的保護，僅訪問經監護人同意之學生，對於不便直接訪問當事人的感受之處，以教室觀察描述方式或從願意接受訪談學生的角度來瞭解對事件的觀點。就教師而言，原意以多元背景為選取條件以呈現多元觀點，但因公義小學的教師團隊以白人族群、女性居多，因而受限。受訪者背景資料請見表1、表2。

表1 受訪者教師背景資料

代稱	性別	族群特色	職位
柯校長	女	韓國裔	校長
巴老師	男	白人	四／五年級教師
韓老師	女	白人	輔導教師
塔老師	女	白人	英語 ELL 教師
丹老師	男	白人	四年級教師
懷老師	男	白人	幼兒園教師
安老師	女	白人	二年級教師

表2 受訪者學生背景資料

代稱	性別	族群特色	移民至美國時間
小菜	男	中國／菲律賓裔	約 1 年
小蘇	女	臺灣裔	約 1 年
小歐	女	印度裔	約 3 年
小比	女	厄立特里亞裔	約 5 年
小妮	女	非裔美人	移民第三代
小海	女	厄立特里亞裔	約六個月
小安	女	印度裔美人	移民第三代

四、資料處理與分析

本研究採資料蒐集與分析同步的彙整方式，每次蒐集資料後即逐一建檔歸類，再加以分析解釋，透過週期性地前後審視，將新發現的問題與反思紀錄再做一次統整，並納為下次資料蒐集主題，是一種蒐集與分析持續進行的互動歷程。蒐集的質性資料包括觀察資料、訪談紀錄、文件資料等，依性質、日期予以編號，如「觀20160505-集會時間」表示是2016年5月5日集會時間的觀察紀錄。資料分析採主題分析法，先從龐雜、豐富的文本資料中擷取與研究相關之個別意義主軸，再釐清、篩選實徵資料，形成粗略的主題架構，以統整與精煉研究發現（高淑清，2008）。為顧及研究倫理，本研究校名、參與者和街道均採化名，以保護參與者的隱私及權益，且為避免閱讀斷

裂，書寫時將英文名稱轉為中文化的姓氏、姓名稱之。

本研究運用三角檢證、長期進駐田野、厚實敘寫、同儕審視（潘慧玲，2003）四種方法來提升研究信實度。書寫過程中，與華盛頓大學在職研究生艾老師、諾老師研討學校現場運作情況與政策實施，並定期與華盛頓大學G. Gay教授做深度討論和修正，透過多種資料來源相互比較，以及邀請未參與研究之外部人員檢視詮釋和觀察結果，以避免過度主觀詮釋，讓研究分析更具可靠性、確認性和確實性。

肆、研究發現

以下分為學校非正式課程的多元文化教育實踐，以及由下而上親師生開展的社會正義實踐來說明。

一、學校非正式課程的多元文化教育實踐

（一）非主流文化體系在校園裡游移——變裝主題週

適逢萬聖節時令，公義小學新學期第一個特殊活動是變裝主題週。萬聖節是美國重視的節日，公義小學在10月最後一週設計融入不同教育主題的變裝活動：週一為支持LGBTQ的彩虹裝、週二為多元文化特色裝、週三為響應生態永續的動物裝、週四為反霸凌的睡衣裝、週五則是萬聖節裝。教師每天早上以學群共備的簡報帶領學生進行探究。

生活中除了有異性戀之外，還有LGBTQ其他不同性別傾向的人，但是他們可能因為怕被身邊的人排斥或取笑，不得不隱藏自己。（觀20151026-導師時間）

第一天，許多學生穿著帶有彩虹顏色或多種色彩的服裝、或戴彩虹爆炸頭到校。在教師引領下，學生分享著自己對LGBTQ的看法：「我的表哥是

Gay，我和他相處很自在，不過我爸媽不許我們公開討論這件事！」、「我知道電視上有許多明星是，像是Ellen DeGeneres……」（觀20151026-導師時間）。不過，或許因宗教信仰的關係，學生對此議題的發言不似平時踴躍，多數談論的是社會上相關支持性活動，較少觸及個人經驗。而巴老師的引導方向也較趨向多元性向的人權尊重，他表示：「對某些學生可能會覺得敏感，我不希望勉強他們，但是希望能做到友善」（訪20151026-巴老師）。可見，小學校園內的多元性向議題討論仍偏保守取向，雖肯認非主流群體的存在，但未涉入結構面的壓迫與公平性等批判性言論。

第二天的多元文化特色裝，代表對生活周遭不同文化族群的支持，巴老師請學生分享自己服裝的特色和代表的意涵，藉由活動讓學生更認識彼此母國／地方的文化特色，「我的爺爺來自挪威，是個漁夫，我們家有許多維京的收藏品……」、「這是厄立特里亞（Eritrea）的國旗（指著衣服圖案），這是我從我們國家帶來的項鍊……」（觀20151027-導師時間），當天有些學生穿著帶有民族風格的傳統服飾或帶有國旗、語言文字、動植物、地標等特色物品，整個學校呈現多元文化風貌。Freire指出文化征服的過程往往會導致被入侵者喪失其文化自信、自我認同低落，開始仿效優勢者的價值、標準和目標，且逐漸相信自己內在的劣根性（Jenks, 2004）。非主流文化體系在校園裡游移，讓其他文化主體有機會走入校園，不僅提升少數族群自我概念，同時象徵著在教育脈絡中自由、解放、越界、開放的學校文化，有助於提升少數族群的自我概念，培養學生的功能和關係素養。

第三天的動物裝活動，鼓勵學生以動物的角度關懷生態環境，共同保護自然棲息地，學校一早即廣播請全校師生進行回收分類，教師並播放地球暖化危機的宣導影片。不過，由於學生裝扮選擇並非全然以自己關懷的動物為考量，更多著重在於角色的趣味性，使得裝扮意涵與生態永續的連結略顯不足。

第四天的睡衣裝活動，代表意涵是杜絕霸凌，象徵將溫馨接納的氛圍融入校園。輔導課時，當韓老師設計以嘲笑他人膚色作為情境模擬教學時，從

學生發出的驚呼聲可知，即使是國小學生也已意識到歧視問題的敏感性和嚴重性。透過爭議問題的討論和角色扮演，韓老師引導學生如何抵抗霸凌和表達應對。

韓老師指導學生模擬遇到同學取笑個人的文化、皮膚顏色或聯合其他同學孤立的情境，讓學生相互設計角色與對話，練習採用「OREO三層處理法」回應，第一層先說正面的話，例如我覺得你是個有趣的人，第二層把自己的感受說出，第三層提議正向解決方法。透過應對演練，學習如何表達和處理。（觀20151029-輔導課）

變裝主題週不僅寓教於樂，讓學生關懷多元性別、多元文化、生態永續、霸凌等重要議題，同時讓節慶的氣氛更加濃郁。不過，有些ELL學生並無慶祝萬聖節的傳統，家裡可能也缺乏變裝資源。有一位非裔學生表示：「我們家不相信世上有鬼，所以我們從不慶祝萬聖節」（觀20151029-ELL班級），因此在ELL教室又是另一種風景。

值得注意的是，公義小學師生參與裝扮的比例雖高（越低年級投入的比例越高），不過裝扮與否皆有高度選擇自由。以A班為例，該週巴老師不曾對班上裝扮有要求，同學之間亦不會批評他人穿著，給予參與者自主決定的空間，這樣同樂而不同化的自由開放態度（非順從上位者的權威）不致變相造成另一種文化壓迫，對於參與與否的尊重亦是一種關係素養和民主素養的學習。

再者，有些學者常批判淺薄的多元文化理解課程易再製刻板印象（劉美慧，2011；Sleeter, 2015）。從公義小學的推動方式可發現，將多元文化教育融入節慶時令習俗是一種深化文化理解課程的方式，尤其為文化展演注入學生的主體性，如母國的服飾、彩虹旗的聲援等，在主動探究和共享歷程看見文化背後蘊含的價值，讓裝扮文化習俗更富教育意涵。

在接連的10月萬聖節、11月退役軍人節、感恩節的特殊紀念日之後，一

次ELL課塔老師正引導學生閱讀感恩節起源的文章時，一位印度裔學生和拉丁裔學生在一陣私下交談後，便舉手表達課程內容與他們的文化經驗不同，希望教師可以調整。

印度裔學生表示之前上過的萬聖節和感恩節，家裡都沒有慶祝。為什麼美國沒有慶祝他們國家的節慶？可以上其他內容嗎？（觀20151119-ELL班級）

兩天後，塔老師重新設計新的學習活動：請學生在11~12月的班級行事曆寫上母國的特殊節日，並上網搜尋資源說明節日的意義、特殊故事內涵，如節日歌曲、影片介紹等，並表達是否希望與班上同學共同慶祝及慶祝方式等。當課程將ELL學生從客體轉變為教室內的主體時，不僅能展現不同文化脈絡背後的信念和價值，更能增進跨文化理解的深度並擴展多元文化世界觀。誠如Bennett（2018）指出全球化的趨勢下，多元文化教育宜融入全球性觀點，學習國際間和國家內的多元文化溝通，如此方能增加學生國際間跨文化交流和文化識能等多元文化素養。透過跨國移民學生的現身說法，更能消弭以主流群體觀看他者的角度，避免刻板印象一再複製。

在觀察歷程中，研究者曾詢問塔教師是否接觸過多元文化教育課程？塔老師表示每年的專業發展研習有多元文化教育增能課程，以增進跨國銜轉學生的教學知能，但她自認自己僅是融入多元文化，還不到實施多元文化教育的層次。

我的教學活動只能說是學習多元文化，並不算是實施多元文化教育。……我的教學並沒有和學生談到不同文化族群之間的權力、平等或正義。（訪20151117-塔老師）

這樣的回應挑戰了多數小學教師對多元文化教育的想法，即教學內容包

含不同的文化，就是多元文化教育。況且塔老師經常適時調整教學，以回應不同文化背景學生的需求，幫助學生意識自己文化存在的教學實踐，打破主流族群為主的教與學取向，甚至融入多元族群及全球性的觀點，已擴展至世界社群的概念（Bennet, 2018）。由此可見，每個人對多元文化教育實踐的理解存在著差距。多元文化教育有各種實踐取向及不同目的（Gibson, 1984; Sleeter & Grant, 2007），有些可能為維護弱勢族群學生教育權利（Bank, 2010）；有些增進對社會文化多樣性的理解；有些為挑戰種族主義及各種形式的偏見和歧視的教育（Banks, 2010; Bennett, 2018; Nieto, 2009; Tiedt & Tiedt, 2009）；有些為培養學生增能和社會行動的能力，為社會公平正義來發聲（Banks, 2010; Sleeter, 2015）。從塔老師的回應可知，其對多元文化教育的概念為強調社會正義、壓迫或人權等政治觀點，偏向批判取向的多元文化教育。

（二）理解非主流群體的生命困境——馬丁路德紀念日的系列活動

MLK Day（1月的第三個星期一）是紀念民權運動領袖馬丁·路德·金牧師，肯認其一生致力促進黑人人權平等貢獻。在臺灣校園裡已普遍減弱對特定典範人物紀念活動的情況下，令人好奇在美國校園如何展現，再加上金恩博士爭取政治平權之爭議議題，在白人教師居多的公義小學究竟如何從白人教師的觀點來紀念黑人平權領袖，也是關注的焦點。

在MLK Day的前一週，學校公布欄已陳列出系列活動介紹，如校園圖書角布置、星期五主題電影夜、全校集會的主題演講、學生話劇活動等。

在公布欄、餐廳門口、廁所門邊、大門口等各個角落有星期五晚上馬丁路德主題電影夜的宣傳海報；而校園的圖書角和圖書館有為期兩週展示一系列馬丁路德個人傳記和民權運動之書展供學生翻閱。（觀 20160107-校園）

集會前一天，學校特地廣播提醒服裝儀容的注意事項：「本週的集會性

質需表現莊重的意涵，請學生明天穿著較正式的服裝出席」（觀20160115-校園）。當天學生入場時，每生領取一張活動程序單說明：馬丁路德生平紀錄片、情境話劇表演、黑人講者的主題演講和合唱*Lift Every Voice and Song*活動，可見此次集會活動的隆重。

學校先播放《我有一個夢想》演說紀錄片，回顧當時民權運動的情景。接著，由學生表演在生活中一些不當的種族歧視情境話劇，如非裔美人到餐廳求職或是到餐廳用餐，被他人因種族因素拒絕，之後透過團結和爭取到自己的權利。接著，一位黑人主題演講者以自身求學的奮鬥故事，勉勵學生要勇於做自己，並帶領學生做自我肯認活動：引導學生對旁人說“I am ...”開頭，然後大聲說“I am somebody”結尾。連續數次之後，演講者提醒學生無論自己是何種膚色、種族、性別，每個人都是生而平等；呼籲學生停止只是用說的，而是必須實際去做，並且全部的人一起說：“I belong to here. I have the power to change the world”。最後，全體學生在合唱*Lift Every Voice and Song*的歌聲中結束活動。（觀20160115-學生餐廳）

這次集會負責人丹老師¹表示整個活動目的除了感謝金恩博士一生致力族群平等的努力，更希望大家懂得珍惜現今得來不易的社會進步。

我為過去黑人曾受到的不平等待遇感到難過。……因為有馬丁路德和其他人的努力，才能讓美國社會有今日的進步，真的很感謝他們。雖然美國現在還有許多問題仍需要繼續改進……。 （訪20160113-丹老師）

¹ 公義小學集會活動的運作方式是由各班教師輪流負責和主持。

整體活動展現出對自我肯認、人權正義與賦權增能的重視，以及教導弱勢學生如何發聲和抵抗，從中也看見解構主流社會意識的可能性，為功能、遠見、批判素養等多種面向的學習。而星期五晚上的主題電影夜是以親子共同參與的形式進行。

在電影開演前的十分鐘，有些家庭陸陸續續到場，只見他們各自拿出自備的毛毯和枕頭，大人、小孩、白人、黑人直接在布幕前的廣場或坐或躺，自在地享受全家人的電影夜。（觀20160115-電影夜）

影片傾向從和平抗爭的角度，以金恩博士妹妹的視角娓娓道來，述說著金恩博士參與民權運動的歷程及信念。中場過後，學校接續播放《亨利的自由之箱》（*Henry's Freedom Box*）和《羅莎·帕克斯》（*Rosa Parks*）的繪本故事，深入描寫當時黑人受壓迫的情景。第一次深入瞭解亨利和羅莎的生命故事，看見人權被剝奪的極致，令人心裡不禁浮出淡淡的哀傷，即使亨利努力工作，雇主臨終前仍將其轉送他人，且在組成家庭後沒有與家人同住的自由，連對自己孩子也沒有監護權，甚至當妻子和孩子被雇主轉賣時，亦無權放下工作去道別。從這些生活點滴更能深刻感受當時黑人遭受種種不平等待遇的煎熬和痛苦。與過去發生的殘酷歷史相襯，在電影夜見到黑人、白人併肩坐著、躺著看電影的和諧情景，更加覺得今日的改變彌足珍貴。

電影最終結束在1963年華盛頓的林肯紀念堂廣場民權人士（包括黑人與一些白人）攜手向前行畫面時，只見現場幾位非裔家長激動地起立鼓掌，也觸動每位與會人士的內心。（觀20160115-電影夜）

Bennett（2018）與Parekh（2000）指出，個人的群際關係能力和培養多元觀點培養具有層層遞進的性質，需要透過發現偏見、認識差異、理解困境等次第歷程，方能跳脫原本自身族群框架，逐漸擴展為對多元族群的接納尊

重。

我覺得以前黑人真的很可憐，許多地方都設有“White only”不能進去，還有很多地方常是要最早去排隊卻是最後被服務，對他們實在很不公平。還好他們很團結，透過罷工方式終於爭取到他們應有的人權。（訪20160113-小歐）

我很難想像以前黑人和白人不能一起吃飯、上課，有些公共場所還不能去，也不能投票。現在，黑人和白人走在一起或是當朋友，都覺得很稀鬆平常。（訪20160113-小菜）

透過這一些公開的種族議題活動，如前一週主題書展、學生集會自我肯認與馬丁路德、亨利、羅莎·帕克斯等人的生命故事，以及A班曾以第二次世界大戰期間猶太人種族屠殺與1960年代種族隔離制度、黑人民權運動為閱讀教材，讓學生理解族群平等和人權進步的演進歷史之漫長與得之不易，也讓學生同理弱勢族群的困境與衝突的理由，進而引導學生檢視生活不平等與壓迫經驗，此皆為促進學生社會行動的原動力。而上述課程具有認知性、情意性和行動性三種層面的特色，在認知性學習後引領行動，在行動中伴隨著情意性學習，或者在具備認知性的基礎後，伴隨著情意性感受的產生，因而影響行動決定。

由於個人常潛藏偏見或刻板印象而不自知，經過這些課程之後，可發現學生更能敏覺生活中的歧視、偏見或刻板印象，並且將「尊重差異」的概念深化——將個人表現與族群背景相互牽涉即為一種歧視的表現。例如，有一次小妮、小蘇、小安、小卡在午餐時間討論彼此的便當內容，曾經在馬丁路德紀念集會活動表演情境劇的小比，便敏覺到同學間的對話具有族群偏見並予以糾正。

小妮：小蘇，那是蝦子嗎？

小蘇：是的。

小妮：你敢吃蝦子喔？對喔！亞洲人都喜歡吃海鮮。

小比：種族主義者（racist）！你不應該這麼說唷！（觀20160513-學生餐廳）

綜合上述，基於認知是自我定義和行動的力量，非主流群體的歷史和敘事必須是課程的一部分，從中理解團體行動與社會抵抗形式（Sleeter & Grant, 2007）。因此，社會正義教育應以生命經驗為起點，對社會真實不公平現象產生實際意識，並理解社會結構對個人生命經驗的形塑和影響，以發展抵抗霸權和社會行動的意識，增進學生批判思考、多元觀點、社會行動技巧等素養。

（三）唯一被看見的少數——2月的黑人歷史月（Black History month）

繼MLK Day之後，緊接著是2月的黑人歷史月。公義小學的校內圖書館陳列非裔美人的人物傳記、系列作品與有關黑人主題之書籍，從歷史學家、舞蹈家、民權運動家及企業家，不一而足。2月初的學年集會負責人巴老師引言之後，接著由學生發表自製的傑出非裔美人簡報與促進族群共處的建議，如用餐時與不同族群的同學並坐，或上課分組時邀請不同族群夥伴等。簡報結束後，巴老師提醒學生，民權運動並非僅靠金恩博士一己之力，是靠許多人的投入和支持，因此鼓勵學生在黑人歷史月主題書展，閱讀其他對社會有貢獻的非裔美人書籍。

巴老師亦配合黑人歷史月活動，在聽說課（Read Aloud）每次讀一段《沃森一家人到伯明罕》（*The Watsons Go to Birmingham*），透過沃森一家人的生活描述當時黑人家庭在美國社會遭遇的問題。此外，西雅圖地區不僅學校單位執行教育宣導活動，公私立社教單位（如圖書館、社區中心、教會或美術館等）亦有相關主題活動，有助於學生延伸學習。

為了響應黑人歷史月的活動，公義小學藉由融入少數族群的英雄、貢獻和文化，以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和自我期許，提升學生功能素養；同時教師教學部分採一本主題書的附加模式，將少數族群歷史放入原有課程架構中實施，增進學生理解黑人家庭的價值信仰與1960年代民權運動的歷史背景，因此實施形式兼具貢獻模式和附加模式，以提升學生關係素養、批判素養和遠見素養。

西雅圖學區每個月均有規範一個主題，與族群議題密切相關的有2月的黑人歷史月、5月的太平洋亞裔美人文化月（Asian Pacific American Heritage month）、9月的拉丁文化月（Hispanic Heritage month）和11月的本土原住民文化月（Native American Heritage month）。然而，公義小學在非正式課程的實踐多聚焦在黑人族群，對其他少數族群著墨較少，未能實際討論其他各族群所面臨的公平正義問題，如華盛頓州內原住民部落議題、日益增多的亞裔移民、墨裔非法移民權益保障等，黑人成為唯一被看見的少數。

(四)壓迫的關注不能置於個別化角度——拉頭巾事件

在公義小學族群多元的環境中，可發現一些回應多元差異的舉措，例如：學校餐廳因穆斯林學生而不提供豬肉（pork-free）食材，且食物料理均提供成分說明以回應不同族群、宗教需求。這些眾多回應理應發揮境教、制教的功能，然而，在4月下旬仍發生學生拉掉穆斯林學生頭巾的事件。

小比：上週全班排隊從教室走去操場的下課途中，小海突然從後方拉掉小妮（非裔美人穆斯林學生）的頭巾。

我：怎麼會這樣？然後呢？

小安：小妮大叫一聲就哭了，然後用手抱住頭跑往廁所去了。（訪20160503-走廊）

從小妮平時的談話、飲食和穿著可顯見她是一位虔誠的伊斯蘭教徒。她曾在課堂上發表對頭巾正名的看法：「這個叫“hijab”，有它的專有名字，但

是有些人都會亂稱“veil”或是其他奇怪的名稱」（觀20151206-閱讀課）。拉頭巾事件後，小妮的心情大受影響，整個星期顯得悶悶不樂。在一次與小海私下交談，小海表示：「我不知道拿掉頭巾對她來說是那麼嚴重的事情」（訪20160512-小海），但是當她覺察時已鑄下大錯，她們的友誼也從此破裂。雖然小海曾寫信向小妮道歉，巴老師也介入幫忙，不過直到研究者離開研究場域前，兩人關係仍未改善。

在公義小學經常可見到穆斯林學生，讓人以為大多數學生應該對伊斯蘭教禁忌有所瞭解。這究竟是文化差異的問題？還是尊重問題？為什麼會發生重大的文化禁忌事件呢？難道是學生看見差異卻不懂得尊重差異？或者是家庭文化因素對宗教約束力有不同的看法？這些疑問反覆出現在研究者腦中。

雖然事後巴老師對全班表示要尊重小妮的信仰，但是從學生私下對事件的詮釋，似乎仍未覺察事情的嚴重性：有些學生覺得這只是玩笑開過頭，「有時候我們會開玩笑從後面拿掉別人的連身帽，小海可能不懂這個不太一樣」（訪20160513-小蘇）、「我媽媽說這是宗教禮俗，小海應該不會再這麼做了」（訪20160513-小安）；有的學生將頭髮露出來視為平常，且曾看見其他穆斯林女同學曾將劉海露出來，又對伊斯蘭教禮俗一知半解，因此未把此事當作公眾議題，「我有看到二年級的小美她的頭髮露出來好幾次，為什麼她就沒關係？」（訪20160513-小比）。

研究者與華盛頓大學Gay教授討論此事時，Gay教授批判的態度讓研究者思考進一步行動的必要性。她指出這是一種很嚴重的文化羞辱，表示教師平時教的只是一般形式上的尊重，並沒有讓學生真正看見生活中的差異，以及學習如何尊重差異，甚至認為教師沒有盡到教導和保護學生的責任。

我認為這位教師錯失許多教導學生不可以這麼做的機會，教給學生的只是一般的尊重、平等，沒有真正將情況特殊化或個人情境化，讓學生理解尊重差異的重要性，這是一種嚴重侵害身體行為，教師應該要有更積極的作為。（訪20160519-Gay教授）

當研究者提及積極性處理是否會導致小妮在班上感到不舒服的顧慮時，Gay教授的回應讓研究者有不同的思考。她表示若教師僅以私下安慰，其背後的意涵是將問題個人化，不但給予其他學生錯誤的認知，反而讓小妮對自己感到羞愧；若是公然正視議題，才能讓小妮的存在被看見，才能讓她感覺自己不是唯一的異數。誠如Gay（2012）指出，人為因素是造成非主流族群處於弱勢地位的主因，學校若忽略種族、社會和文化差異對社會及學校生活的影響，未能教導學生理解資源的不平等和不平等現象對個人生活的意義與後果，以及如何抵抗壓迫的方法，將使學生習以為常，造成霸權再製。

而放大文化差異是否可能激化主流族群的排斥，而變相牽制了弱勢族群階級流動，是近年來多元文化的政治正確性受到挑戰的原因之一。Hewitt（2005）分析近年來美國、加拿大、澳洲、英國和其他歐洲國家幾起主流族群對多元文化主義的反彈現象指出，優勢階級的白人認為獨厚黑人和少數族群的機會均等政策，導致自己原有權益受到擠壓因而起之強烈反彈。Vertovec與Wessendorf（2010）整理歐洲各方反對多元文化主義的理由之一：多元文化主義箝制了思想與言論自由，且其倡議的絕對的文化相對論可能形成分離主義，造成國家與社會的分裂。

不過，並非所有學者均贊同此觀點。Torres（1998）指出隨著人權概念的普遍擴展，市場法則並非全然的先決支配，普遍個人性（personhood）權利的肯認和全球民主的認同甚至超越個人利益之上。Martin（1995）則提醒若是將壓迫的關注只放在個別化的角度觀看是危險的，容易忽略制度和結構的問題，細究許多壓迫係來自社會對不同階級、性別、種族身分族群所建構的刻板印象和偏見而衍生，使得多數社會弱勢屬於集合式的弱勢。

研究者感受到看見問題後面臨擴大或個別化處理的兩難抉擇，在與Gay教授對話後，研究者決定發聲與行動，於是主動與巴老師討論這個事件。巴老師表示小海可能是不瞭解伊斯蘭教的習俗才會如此，但他也不希望造成小妮的壓力，因此提供她考慮的空間。

之前小海有這樣的意圖時，小妮已經告訴她不可以了，所以小妮會認為她是故意的。我告訴她如果有一天她決定接受小海的道歉的時候，我可以幫忙轉告。（訪20160520-巴老師）

研究者則回饋觀察到的其他學生回應。巴老師反思去年也曾發生有學生追問一位穆斯林女同學髮色而造成困擾的類似事件，原本他認為事件已處理妥當，在對話之後，他決定規劃調查訪問的課程活動，讓學生去探究不同宗教間的差異和價值信念，在下個學年度新的班級開始時，也會事先防患於未然。

由上可知，在族群多元的環境，學生未必潛移默化就自然產生多元文化觀。身為教師在看見族群、文化或宗教衝突問題時，調解歷程可能會面臨行動或淡化處理的兩難。然而，Giroux（1988）指出教師是一種矛盾的存在，是社會支配的一部分，卻也蘊含解放的特質。面對社會不義，教師應轉化為批判的社會正義實踐者，將壓迫的關注置於公眾議題，成為一位轉化型知識份子，才能解構現有存在的不平等。

二、由下而上親師生開展的社會正義實踐

（一）公平正義為核心的組織

種族與公平委員會（Race and Equity Meeting，以下簡稱種平會）是西雅圖公立學校近年來支持創立的校內教師組織，針對現行西雅圖學區教育組織人員的比例與族群人口比例失衡的教育現況，鼓勵各公立學校自主成立種平會監督行政系統運作，維護學校或學區行政和政策的公平性，其成立目標包括：1.從公平觀點表達教育系統和社會的不同聲音和觀點；2.為現行制度和比例失衡的狀態，注入真誠的關懷與溝通管道；3.與學區領導者共同訂立具族群公平性的學校計畫；4.確保政策制定程序之周全性，並給予支持性建議（Seattle Public School, 2016）。

2015年公義小學首次成立種平會，由各領域教師自願參與，並以成員背

景的多樣性為篩選標準，如族群、語言、性別、參與方案（如特殊教育、資優教育、ELL教育）等。柯校長表示這個團體成立目的在於讓每位學生在學校能學習更好。

我們有各種不同膚色、族群、語言的學生，我們的所做所為是為了讓學生對自己感到美好，感受到公平而且看見自己，並瞭解自己和別人，最重要的是讓每位學生都能夠安心學習。（觀20151025-種平會）

公義小學種平會²之組成成員共有8人，由校長和6名教師、1名雙語支援助教所組成，包括韓裔美人柯校長、ELL教師塔老師、高年級巴老師、中年級教師梅老師、西班牙語雙語支援助教娜老師、二年級葉老師、幼稚園教師安老師和懷老師。巴老師表示目前種平會正在推動一項提案，並邀請研究者共同參與會議，顯見種平會開放接納的組織特質。

我們學校去年提出申請計畫並且接受學區六週培訓課程。每年2,000美金的經費補助，不過我們仍會繼續向學區爭取更多。……我很高興有這個機會可以發揮更大的力量來幫助學生。（訪20151028-巴老師）

種平會之成立目的在於檢視學校或學區是否有違反公平、正義原則的行政規畫。原本公義小學2015年9月因校舍重建而暫時遷徙至一座公園旁空地作為暫時校舍，預計於2017年全校遷回，但在10月「西雅圖公立學校教育委員會」（The Seattle Public Schools Board）公布的2017學年度學區重劃計畫，卻將暫時校舍規劃為正式學校，且20街以西的學生將繼續留在設備不全的暫時校舍。因設籍在此多為弱勢學生——學生營養補助占90%、超過三分之二接受ELL英語學習者，以及接受特殊教育占80%，此影響少數族群和高

² 種平會是由學校自主發起組成。如華盛頓大學研究生艾老師和諾老師亦為小學教師，其學校並無此組織。

貧困學生的權利，違反了公立學校區域平衡與公平均等的理念，因而啟動機制。

西雅圖公立學校教育委員會在劃定學區人數估算時，只單純計算未來全體學生數的成長（以2020年學年度為基準），卻未納入弱勢族群分布區域的人數考量，將多數弱勢族群學生留在暫時校區，違反資源公平分配的原則。（文20151025-種平會）

由上可知，公義小學的種平會確實發揮實質監督功能，並非僅是形式上成立的組織。

(二)合奏的集體行動力

決定抗爭公立學校教育委員會之學區邊界重新劃定方案後，種平會開始計劃行動方案。首先，聯合其他團體共同發起提案，包括公義小學建築委員會（Building Leadership Team）、行政團隊、家長會和社區領導團體。其次，蒐集正式數據資料作為提案依據。經過11月和12月運作後，以弱勢族群的均衡分布和上下學接送安全因素為考量，提出兩項訴求：1.學區邊界改以25街旁的河城大道為分界，平均分配弱勢學生數；2.2014學年度已就讀公義小學學生有回原校的選擇權利。

在公義小學這個小型學校裡，種平會成員除了平時的教學工作外，課後還要再分擔多項任務，如具有法律背景的安教師，負責申請遊行路權與調閱公文資料等事宜；有些教師長期深耕社區社群，負責聯繫外屬團體；有些教師則負責設計各種語言傳單，社區大會當天的簡報、晚餐採購、切菜、打菜、兒童照顧等事宜。這不僅改變以往對美國教師「上班時間才做事」的偏見，也顯見在長期抗爭歷程，教師們為社會正義發揮的毅力與熱情。

我很感謝安老師的加入，她在當老師之前是一名律師，她相當瞭解法律程序。其他同事們也都很熱心，像葉老師他本身正在讀數學研究

所，有許多事情要忙，但是每次會議她仍會投入幫忙。（訪20160506-塔老師）

經過幾次商討，提案聯合小組³、教育委員會代表與學區教育局長（superintendent）首次協議於2016年2月召開社區提案大會，聆聽社區居民意見和給予具體回應。在籌備歷程中，提案聯合小組特別重視弱勢家長的參與，包括製作各種語言版本的傳單（部分用電子郵件），每月至ELL家庭聯誼會進行宣導、發起至學區教育委員會抗議活動，以及每次開會申請雙語翻譯人員支援等，一方面肯認弱勢家庭在事件的主體性，另一方面敞開彼此溝通管道。提案會議當天，學校教師亦發揮影響力，呼籲學生邀請家長共同參與此行動。經過數個月的接觸和溝通之下，終於讓社區人士、家長、教育委員會共同正視問題所在，帶起一股由下而上的社會正義推動與教育實踐。

晚上的會議，請提醒父母盡量來參與表達意見，即使你的父母沒有發言也沒有關係，我們希望多一些來參加，讓學區代表瞭解這是許多人關注的議題。（觀20160207-導師時間）

由上可知，集體共同命運的意識覺醒和批判意識是改變結構性問題的重要資源。Gurin與Townsend（1986）即指出階級轉化過程的關鍵，在於成員群體集體性的不滿、評估階層化系統的正當性，以及相信集體行動重要性的群體意識。公義小學師生藉由合奏的集體行動力揭露不公義，凸顯政府體系決策疏漏之處。

(三)不同族群的多元發聲

為了方便討論，每次社區提案大會座位均以母語別進行桌次分組，並有

³ 提案聯合小組包括種平會、建設委員會、行政團隊、家長會與社區領導團體四個團體，連署成員包括8位家長代表與社區人士代表、5位行政人員及20位教師，共33人具名簽署。

雙語翻譯人員支援，以提供即時翻譯，緩減ELL家庭語言溝通困境，遠遠望去各桌次可明顯看出社區族群的多樣性。

左邊後方兩桌阿拉伯語區大多為穿著伊斯蘭教服飾的女性家長，有幾年年紀稍長。右方兩桌提格利尼亞語的家長，看起來膚色偏黑，其中有一位女性家長編梳傳統式高包頭。（觀20160512-社區提案會議）

因ELL學生課後輔導結束與開會時間只相隔一小時，因此學校特地安排餐會與安置活動，以便家長直接到校出席，「小比、小妮今天課後輔導結束後就直接留在學校，我想他們父母應該會來參加」（訪20160212-巴老師）。學校教師負責在餐會時間打菜，6點之後陸陸續續開始有家長和學生走入會場，家長們邊用餐邊研讀桌上的開會資料。待6點30分會議開始，除了學校事先安排的雙語翻譯人員外，教師們也坐在ELL家庭席協助解說會議內容。

第一次的社區提案大會，在學校教師與學區教育委員會說明完畢後，接著為開放提問時間。一開始大多是英語流利的居民表達對學區變更的看法，而弱勢家庭或ELL家庭可能因語言和口條因素在會議上主動發言比例較少。所幸在開會歷程中，會議主持者安老師一直主動邀請住在20街和30街之間的居民發表想法，在翻譯人員的幫忙下，逐漸有ELL家庭提問，例如：詢問西雅圖公立學校教育委員會最後決議的標準為何、何時有確定的答覆、提出交通面向的考量等。在發言順序的安排上，安老師慮及不同族群的發聲機會與不同居住區域的平衡性，採各區輪流發言方式，如前一位西班牙裔區域在發表時，另一位負責阿拉伯語區的教師即會暗示下一位發言者為誰，以遞送麥克風。

20街以西的河城大道，每天的車流量高達2500輛，我不希望自己的小孩每天需要跨過這條大道到舊學區就讀。我認為提案聯合小組建議的

學區規劃更符合我們的需求。（觀20160209-社區提案會議）

第二次社區提案會議討論議程，教育委員會報告完畢後為社區居民對五種學區劃分方案凝聚共識時間。此次會議因有更多雙語翻譯人員的支援且議題已被關注，使得ELL家庭參與和發聲比例更高。

在會場上並非只有受影響的居民關心此項議題，許多20街以東屬於新校舍學區的居民亦出席聲援，並指出族群多樣性是此處社區特色，新學區劃分違背了「反族群隔離」的意涵。

我的家族住在這個社區已經超過60年了，我們非常以這個社區的族群多樣性為榮，即使說學區重新規劃案沒有種族（歧視）意涵，但是種族議題就是無所不在，所有的議題都不能忽略種族因素。我們所看到的學區規劃案，強調的是長期性的發展規劃，但在這個方案只看到人口成長率卻沒看見族群的公平性。（觀20160209-社區提案會議）

有些家長則從資源分配的觀點，希望給予弱勢學生公平的學習起點，展現出對社區內不同族群的關懷與支持。

我們就是一個大家庭，我們希望每一成員都有公平的學習成長機會，透過教育改變他們的未來。現在發生的事實是，這些孩子還那麼小，在一開始就得要面對不公平的分配，我們衷心希望趁現在還來得及修正的時候，能夠即時修正，這也是我們展現和支持鄰里情誼的最佳機會。（觀20160209-社區提案會議）

為了避免ELL家庭因語言溝通的弱勢致使訊息接收的管道不足，種平會強調營造友善的語言無障礙管道，從訊息推廣至開會結束皆提供支援性服務，例如：事先在ELL課程先對ELL學生做初步說明，再發多語言宣導單；

在提案大會現場安排雙語人員即時翻譯；在會議結束時發放意見單，讓需要補充者或未發言者有充分表達意見的機會等，以達不同族群、不同區域居民公平發聲之目的。一位與會的墨西哥裔家長曾指出，許多ELL家庭鮮少參與學校活動的原因主要是對學校的課程和運作方式不瞭解，也就不知如何對教師或學校表達看法和提供建議。

他們通常很高興自己的小孩有機會來美國受教育，而且對學校英語或其他學科的學習也不知道要從何建議起，並非不願意參與。（觀20151203-種平會）

由此可見，少數族群難以獲得階級流動和公平平等的機會，通常是因為缺乏通達權力結構核心或者不瞭解爭取自己權利的管道，透過旁人的支援增能，提供少數族群對等的發言機會，是讓少數族群獲得能量的重要途徑。Freire指出透過教育可以幫助個人自我解放，藉由意識化過程，可喚醒個人從宰制文化中覺醒；意識覺醒是以解放為目的的革命行動，進而對現狀加以改造，使受壓迫者獲致增能賦權（甄曉蘭、張建成譯，2017）。換言之，社會正義教育需強調發聲是展現主體性的行動，同時也肯認自我是一行動主體。

再者，除了不同族群多元發聲為改變族群壓迫的重要途徑之外，解構社會不平等體制和重構社會現狀，改變的途徑並非僅僅是解放弱勢者，而是相互解放，即是壓迫者與被壓迫者相互成長方能達成。即使「學區邊界重新劃定方案」已正式合法通過，但學區代表仍願意溝通和協商，在具體討論後也承諾重新調查和審查，而不是一味地解釋決議案的合法性和修正的困境。可見，被壓迫者的行動力和壓迫者的反思能力均為促成社會改革與否的要素。

(四)學生參與的公民行動

這次行動公義小學的另一主體——學生的聲音為重要一環。平時在課堂中教師即不避諱此衝突事件，願意與學生公開討論和交流看法。從A班學生

對調整學區邊界方案的回應可看出，許多學生最在乎的是同學間的情誼，對於兩年後同學不能一同回到原校而必須分離的規劃，感到困惑；也有學生認為學區對未來學生數的長期考量，犧牲的卻是他們現在的權益而感到不合理。

我覺得這件事很不公平，為什麼我們一起過來卻不能選擇一起回到原來的學校，為什麼有些人必須留在這個校區？而且，這個暫時校區目前不到300人就已經很狹小，兩年後學區重新劃分預估要容納360多人，新校舍有600人的教室空間，有些人卻不能回去，實在是不合理。（觀20160204-導師時間）

由於事前課堂討論引發學生對學區重新規劃議題的關注，加上學校的立場一再歡迎親師生共同參與，因此在後續的兩次社區提案大會，多數為全家一同出席，呈現小孩與大人齊坐會場的景象。而在開放與會人士與學區代表溝通的議程時，為了避免過度情緒性發言帶給學生不良的示範，柯校長特別臨時上臺補充說明，提醒這是大人為小孩示範民主社會理性溝通和問題解決的最佳時機，請各位大人都能理性發言。

在開始對話之前，我先增加補充一點，今天現場有許多學生在此，他們正帶著期待看著、學習著大人們是如何溝通、如何一起解決問題，所以提醒大家以理性的表現陳述出自己的觀點，這將是最好的示範。（觀20160209-社區提案會議）

在開放溝通時段，有些學生主動舉手發聲，道出新學區制度對他們的成長與學習環境帶來的情感衝擊和負面影響。一位西班牙裔ELL學生表達希望和住在鄰近的表弟一起上相同學校、共同分享成長經驗的想法。

我的表弟家距離我家只有隔壁兩條街，之前我們都一起上學，我不希望被分開，我希望我可以與我表弟一起分享我們的童年回憶。（觀20160209-社區提案會議）

有一位屬於新校舍學區的非移民學生則拿著自己的手寫稿發表看法，她認為這樣的學區分配是一種不公平的隔離制度，也是不合理的資源分配。

雖然我和我的弟弟被分配在新校舍學區就讀，但是我覺得這樣的學區分派是不公平的。它不僅讓許多同學被分開，而且讓不同家庭收入和不同種族的小孩因此被隔離在不同學校。此外，目前的方案會使新校舍有過多的空間，而原本已經擁擠的舊大樓則更加狹小，所以我希望可以改變現行的學區界線，保持原來學校既有的多樣性。（觀20160209-社區提案會議）

這些學生在眾目睽睽的注視下拿著麥克風發表看法時，雖然有的聲音微抖、有的雙頰漲紅，但更顯現出他們為自己、為同儕發聲的堅持與努力。而當學生拿起麥克風訴說感受的同時，會場上的人士展現支持態度亦令人印象深刻。每當學生講到一個段落，便會隨之響起此起彼落的附和聲，發言結束時亦引起熱烈掌聲，甚至結束後有些社區人士親自到發言學生面前嘉許他們的勇氣，可看出對學生發言的尊重與重視。在大會隔天，A班體育教師麥老師特別讚許學生在會議發言所帶來的力量。

我很謝謝昨天阿姆和小安的發言，昨天的會議上小孩的發言遠比大人更能帶來影響力量（powerful），謝謝你們的參與和支持，我非常以你們為榮。（觀20160210-體育課-麥老師）

而在全校集會活動時，安老師為昨天未能到場的學生說明開會情形的同

時，亦再次肯認學生參與的重要性。

我特別感謝你們的參與和努力，才能讓學區教育委員會願意審慎地正視問題，讓事情再往前邁進一步，尤其是感謝昨天晚上能參加會議的學生。（觀20160210-集會活動-安老師）

Sleeter與Grant（2007）指出多元文化社會正義教育取向的多元文化教育，學校教育需採批判的觀點來檢視現存社會資源分配的公平性，挑戰主流框架的單一標準，強調資源與權力的重新分配，並負起為各種被壓迫群體奮鬥的公民責任。整個事件參與歷程是一場社會正義取向教學的實例，也是將學生視為學校主體的例證。從一開始學生的主體位置就未被教師們排除，提案的構想即以少數群體學生的利益為主要訴求，透過平時課堂討論引發學生更深入批判思考，遂促使學生在會場上能主動從微觀角度訴說新規劃對同儕情感的衝擊，甚至從巨觀角度以教育的公平性、族群的多樣性訴求，要求希望保有學校原有風貌。

（五）教師作為轉化型知識份子

儘管學區教育委員會在最初總體規劃時，已引用大量基礎數據並多方考量才通過「西雅圖學區整體重新劃定」方案，但是身為長期投入在教學現場的教師們，更能細膩發現分配不妥善之處，主動挑戰教育委員會之決議案，透過合奏的聯合力量為教育行政系統注入公平正義的聲音，讓學區代表承諾將提案送交複審，並再重新蒐集資料。而從教師對弱勢學生權益的爭取態度，可發現教師意識對一位教師行動力的影響，且有長期投入的遠見與毅力。

我們希望教育委員會能夠變更決議案，萬一沒有通過的話，我們有些老師會選擇留在暫時校舍，因為這裡將會更需要我們的幫忙。而且，這裡的環境當作暫時校區還可以，若要作為正式校區還有許多事項需

要我們繼續爭取。（訪20160212-安老師）

而在5月第二次學區再重新規劃社區會議，多數教師皆參與其中，分散在各組與家長討論教育委員會重新提出的五個選擇方案及彙整正反意見。不過，因五種方案仍以未來學生數作為學區劃分優先考量依據，並未積極處理弱勢學生平均分配和暫時校區設備不齊的問題，因此引起教師在會議上發言表示不滿：「這五個方案完全沒有提到弱勢學生權利問題，我們想知道的是教育委員會準備如何回應」（觀20160512-社區提案會議-巴老師），一些家長亦發言表示對此次會議感到失望。面對學校教師和家長的質疑，學區代表則承諾下次開會將針對這部分提出規劃說明。在散會時，有一位家長特地走過來向巴老師表達支持，從巴老師的回應可見行動者內心承受的壓力。

有一位家長從不遠處叫巴老師的名字。巴老師聽到後停下腳步，走過來和他握手。家長表示今天巴老師的發言很精彩，巴老師聽完則是苦笑著摀著自己胸口並長嘆一口氣說，非常感謝大家的參與，其實他是非常緊張的。（觀20160512-社區提案會議）

從上可知，對一位社會正義行動者而言，衝撞現行體制是一種壓力，如何能支持個人踏出舒適圈成為一位轉化型的知識份子產生積極的行動，教師本身亦須具備功能、關係、民主、批判、遠見五大素養作為重要支持力量。值得注意的是，種平會不僅為公義小學學生而努力，其還擴展與附近學區的小學、國中、高中的種平會（共7所）聯合組成領導會議（Leadership meeting）。懷老師表示領導會議，以幫助學生成功學習為主要目的，共同研討不同學習階段弱勢學生學習問題和解決策略，並規劃教師專業成長研習課程，以降低高中學生的中輟率。

Bennett（1995）指出學校被視為政治中立、符合民主公平、促進社會流動係為一種假象，學校教育的目的具有社會性，其一為成為權力者思想控

制與灌輸的手段，讓學生學習順從與一致的潛在課程，削弱反動的能動性，以致進入社會體系後成為牆中的一塊好磚，成為霸權宰制的一環，讓掌握權力者贏得被壓迫者駕馭主導的同意，致使被壓迫者不知不覺的參與在壓迫自己的狀態中，隱密且微妙地進行階級再製。Jordan與Weedon（1995）亦指出，社會和學校存在著將權力結構化的關係和安排，讓其中一群人被另一群人所控制著，若要反制就必須先解構原有的控制意識形態，才能發展出自我的主體性，並促進社會現狀的改變行動。回顧事件發展過程，公義小學的基層教師從學校內活動擴展至學區方案制度的改革，正代表著教師主體意識的展現，因此得以在整個科層體制的規訓下展現反動。

伍、結論與啟示

一、結論

綜合公義小學非正式課程社會正義取向之教育實踐，研究發現歸納如下：

(一)非正式課程提供課程解放的自由彈性，給予非主流文化在校園裡游移的空間。當多元文化教育融入當地節慶時令或與當地習俗活動結合時，藉由特色裝扮、故事閱讀、專題演講、主題月探索、戲劇擬情等方式推動，不僅展現出教育脈絡中自由、解放、越界的學校文化，同時也提供非主流文化主體在校園裡現身的空間。尤其從公義小學的實踐經驗可知，社會正義取向課程的核心，首要是肯定自我是一行動主體，並強調發聲是主體性展現的一種行動，在文化展演歷程注入少數族群對客體世界的能動反應和觀點，讓被邊緣化的族群與文化團體成為完全參與者，以促進學生在主動探究和共享歷程看見不同文化背後所蘊含的價值，是一種深化文化理解的非正式課程實踐方式。

(二)個案學校課程內涵包括功能、批判、關係、民主、遠見素養的培

養，能深化學習意涵。例如，變裝主題週和宗教探索納入自我認同與多元尊重的概念學習，有助於提升少數族群的功能素養，而採以同樂而不同化的開放態度，促進群際理解和尊重，可培養學生關係和民主素養；MLK Day和黑人歷史月納入自我肯認、壓迫、發聲、公平和分配等議題，藉由非裔講者現身說法，展現對自我肯認與賦權增能的重視，或從深度的族群歷史學習檢視差異背後存在的偏見和歧視衝突，進而同理弱勢族群的生命困境，願意與弱勢族群共享資源與權利，均為增進學生功能、關係、批判和遠見素養之良徑。上述課程綜合交融情意性、認知性和行動性三種層面，在新的認知學習基礎下，引領學生在行動中伴隨著情意性學習，在情意浸潤下調整態度、產生行動，進而解構原有的認知。隨著每次循環歷程將差異、尊重、公平等概念漸次深化，透過層層遞進跳脫自我框架，不只是在教室內認知學習，更能跨出教室之外進行社會重建的行動，體現在生活之中。然而，整體而言，公義小學之族群議題多聚焦在黑人族群，成為在少數群體中唯一被看見的多數，未能關注到其他族群所面臨的公平正義議題較為不足。

(三)個案學校之社會正義取向教育實踐，兼採由上而下與由下而上兩種發展方式，讓多元文化社會正義取向課程深化推展。從公義小學推展方式可知，多元文化教育之實踐非僅由上而下的政策轉化，社會正義教育的實踐更需由下而上的落實與推動，展現合奏的集體行動力。而其關鍵在於親師生與教育人員處於非馴化、以弱勢群體為主體的意識，即使在主流族群為少數族群爭取權利之際，倘若未能邀請其共同投入，實際上所做的實踐仍僅是從主流觀點給予的同情，無法實際帶給被壓迫者增能的力量，而公義小學親師生共同參與的「學區邊界重新劃定方案」重新審查提案歷程，不僅對自主團體單位（如種平會、教師工會等）賦權增能，且主流團體促進弱勢團體自主發聲，而非取代他們發聲，進之將壓迫的關注跳脫個別化而置於公共議題角度，為制度不符公平正義之處發出不鳴之聲，遂成將多元文化教育深化推展至社會正義取向之教育實踐。

二、啟示

(一)為了深化文化理解取向的課程，學校將多元文化教育融入非正式課程實施時，如「多元文化週或國際日活動」，宜消弭以主流群體觀看他者的角度，以避免刻板印象一再複製。在推動歷程注重非主流群體的主體性展現，從規劃、決定至實踐，予以充分的授權、支持和信任，以學生為行動主體且關注群體的均衡性，如此才能跳脫櫥窗式的文化欣賞，顯現出不同文化背後所蘊含的價值，減低對異文化者的刻板印象與偏見，並且讓非主流群體展現出自我的主體性權能感，提升非主流群體學生之自我認同，進而促進不同群體間積極的人際關係。其次，活動參與和選擇歷程，宜採以同樂不同化的鼓勵態度，展現自由、開放的校園氛圍，讓學生在潛移默化中感受多元尊重與反壓迫的體現。

(二)小學實施階段宜培養學生主動參與學校決策運作或關心社區公共議題，如此方能將改革途徑延伸至社會行動層次，看見社會改革的希望。社會正義取向的五種核心素養——功能、關係、民主、批判及遠見素養，正與臺灣十二年國民基本教育素養導向所強調的自主行動、溝通互動及社會參與三個面向相呼應，皆重視厚植個人基礎能力至社會參與的行動力，惟社會正義教育更應凸顯批判和遠見素養，前者培養學生挑戰現有體制服膺特定權力的獲益性，勇於爭取社會資源和權力重新分配；後者促進個人將己身投入社會改革的動能，期許自我負起促進社會正義的要任。而當學生開始從各種歷史或社會角度來檢視傳統社會結構和不平等的意識形態，且意識到結構性壓迫與個人切身相關時，方能啟發個人能動性的批判和遠見意識。

(三)教師身處教學的第一線，社會正義的落實有賴教師意識覺醒。尤其欲改變教育的壓迫性質，教師必須成為轉化型的知識份子，敏覺己身實踐社會正義的責任感，藉由轉化自我、轉化教材、轉化學生至最後轉化體制，促使學校成為個人和社會集體增能的媒介，讓學校教育展現教育制度的相對自主性、能動性。在成為轉化型知識份子的歷程中，教師應厚植社會正義取向

之五種素養，而在轉化教材時，除了宜根據場域文化特質進行個殊化多樣性教學，將社會正義的理念結合族群、宗教、階級、性別等重要議題之外，在平時的學校運作和班級經營即需改變在規訓體制下習於服從的控制意識，學生才能勇於揭露學校生活或教育體制中隱含的不平等，進而採取公民行動。

(四)在整體的教育脈絡下，要落實社會正義取向的教育實踐，需仰賴組織、教師、家長、學生、社區人士共同合作及廣泛參與，透過由下而上親師生共同決定問題、探究問題、蒐集相關資料、價值澄清與分析、做決定與採取行動的歷程，以弱勢族群的自主發聲展現行動實踐的主體性，才能有效改變社會結構的不平等，也許獨奏力量過於單薄，藉由合奏的集體行動力將足以撼動霸權。

參考文獻

(一)中文部分

施佑瑀（2018）。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。《臺灣教育社會學研究》，18（2），89-134。

[Shih, Y.-Y. (2018). The theory and practice of a principal's leadership of social justice at an elementary school in central Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 18(2), 89-134.]

洪麗卿、劉美慧（2017）。美國華盛頓州一所小學多元文化課程實施之個案研究。《臺灣教育社會學研究》，17（1），43-86。

[Hung, L.-C., & Liu, M.-H. (2017). A case study on the multicultural curriculum practices of an elementary school in Washington State. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(1), 43-86.]

高淑清（2008）。質性研究的18堂課。高雄市：麗文。

[Gau, S.-C. (2008). *The 18 lessons of qualitative research*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]

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.]

甄曉蘭、張建成（譯）（2017）。C. A. Torres著。弗雷勒思想探源：社會正義與教育（First Freire: Early writings in social justice education）。臺北市：學富。

[Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early writings in social justice education* (H.-L. Chen & C.-C. Chang, Trans.). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

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）。多元文化的基本概念。載於劉美慧、游美惠、李淑菁（主編），*多元文化教育（第四版）*（頁1-31）。臺北市：高等教育。

[Liu, M.-H. (2016). Concepts of multicultural education. In M.-H. Liu, M.-H. Yu, & S.-H. Lee (Eds.), *Multicultural education* (4th ed., pp. 1-31). 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.]

潘慧玲（2003）。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11（1），115-143。

[Pan, H.-L. (2003). The evolution of social research paradigms. *Educational Research and Information*, 11(1), 115-143.]

(二)英文部分

Adams, M., & Bell, A. L. (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed.). New York: Routledge.

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.

Bennett, C. I. (2018). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (9th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bennett, P. W. (1995). Permit them to flourish. In W. Kohli (Ed.), *Critical*

- conversations in philosophy of education* (pp. 73-81). New York: Routledge.
- Gay, G. (2012). Our children need “education for resistance”. *Journal of Educational Controversy*, 6(1), 1-12.
- Gibson, M. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-120.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Gurin, P., & Townsend, A. (1986). Properties of gender identity and their implications for gender consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 25(2), 139-148.
- Hewitt, R. (2005). *White backlash and the politics of multiculturalism*. New York: Cambridge University Press.
- Jenks, C. (2004). *Culture* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Jordan, G., & Weedon, C. (1995). *Cultural politics: Class, gender, race and the postmodern world*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kohn, A. (2016). *The myth of the spoiled child: Coddled kids, helicopter parents, and other phony crises*. Boston, MA: Beacon Press.
- Martin, J. R. (1995). Education for domestic tranquility. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 45-55). New York: Routledge.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 79-95). New York: Routledge.
- North, C. E. (2009). *Teaching for social justice? Voices from the front lines*.

- Boulder, CO: Paradigm.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. London: Macmillan Press.
- Rawls, J. (1972). *The theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seattle Public School. (2016). *Race and equity relations*. Retrieved from <https://www.seattleschools.org/cms/one.aspx?portalId=627&pageId=1680960>
- Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education, 53*(2), 201-211.
- Sleeter, C. E. (1993). Multicultural education: Five views. *Education Digest, 58*(7), 53-57.
- Sleeter, C. E. (2015, February). Deepening social justice teaching. *Journal of Language & Literacy Education* [Online]. Retrieved from http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO_Feb2015_Template.pdf
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York: Merrill.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2009). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. New York: Routledge.
- Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory into Practice, 40*(1), 23-28.

Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. London: Oxford University Press.