

藝術教育與文化回應教學

汪達·奈特
副教授
美國賓州州立大學

摘要

本文旨在探討如何培養白人職前藝術教師，經由動態的多層次過程，使其得以在美國都會環境中同時教導多元族群學生。本文將分成三大主題：師資培育的責任、師資培育的挑戰，以及師資培育的機會。師資培育的責任部分，筆者將探討師資培育者須承擔何種角色與責任來賦能職前教師，使其能運用學生迥異的族群歷史與經驗，教導文化背景日益多元化的學生。師資培育的挑戰部分，探討的是如何養成未來教師發展教學技巧的動機與能力，使他們能採取適當態度，尊重其學生的文化差異並對其抱持高度期望的同時，師資培育者會遇到哪些問題與議題。師資培育的機會部分，思考的是相關挑戰所帶來的契機。

關鍵詞：文化回應教學、多元文化教育、文化相關教學法

美國公立學校因其性質的緣故，必須充分因應所有學習者的教育需求。但是，來自新聞媒體的一些報告和狀態報告書，卻對美國的公立學校體系抱持悲觀的看法，質疑當前教育體系似乎無法為美國大多數的年輕學子提供適當的教育環境 (UNESCO, 2003; Beck, Namuth, Miller, & Wright, 1988; Drucker, 1989)。這些觀察指出，學校教育無視於學生的文化背景，無法真正滿足某些學生族群的需求，因為學校課程的設計都是以中產階級白人兒童為主體 (Howe & Lisi, 2014; Zeuli & Floden, 1987)。而且，長久以來，美國藝術教育師資培育課程，始終著重在內容與教學法上 (Dunn, 1995)，培養出只能有效教導一個文化族群，也就是主流「美國」的未來教師 (Howe & Lisi, 2014; Gollnick & Chinn, 2013)。類似的課程無法訓練出有能力教導多元族群學生的職前藝術教師，因為他們仍堅守傳統教學作法，也未必能真正滿足來自不同語言、族群／族裔和文化背景的學生與其多樣需求。

面對美國校園與課堂裡，與以往迥然不同的學生族群，光是強調教學內容與教學法本身並不足夠。最重要的是，未來藝術教育師培課程必須讓未來師資與職前教師有能力從事多元文化教學，開發並應用文化回應教學實務 (culturally responsive pedagogical practices)，並以多元文化背景學生的歷史與經驗為其基礎 (Gay, 2010; Koppleman & Goodhart, 2010)。這份報告書的基本假設，強調多元文化的重要性，並主張無論其性別、種族、族裔、階級、性別認同、宗教、年齡、能力、特殊性，或社經地位為何，所有學習者都有權利接受平等的教育。平等教育意味每個人都有接受他們需要和應得教育的平等機會。

在美國，由於一般師資培育正面臨現代生活所衍生的許多問題（亦即，可得性與可負擔性、成果的優先順序、師資留任問題等），如何培養出滿足多元學生族群需求的教師，已成為大部分大專院校的關切重點。本文重點在於如何改變藝術師資培育課程，期能讓教師足以因應多元學生族群的文化需求。筆者將從與多元教育相關的師資培育的責任、挑戰與機會等三方面深入探討。

師資培育的責任

美國教育制度面對的學生族群正日趨多元化。學生們使用多種不同的語言和方言，每個人的英文程度也大不相同。族裔、社經地位與區域背景，使得他們的學習、溝通與行為模式南轅北轍。遺憾的是，大部分學生的學習成就不彰，皆起因於教師沒有足夠能力提供適當、包容、且能回應學生需求的指導 (Howe

& Lisi, 2014; Gay, 2010; Beck, Namuth, Miller, & Wright, 1988; Drucker, 1989)。

現今美國學校當中，有色人種學生比例正逐漸升高，多元化校園吸收來自全世界不同文化的移民，因此，我們的教育已無法只顧著延續傳統西歐文化的價值與規範 (Chin, 2013; Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006; Banks, 1988)。這份報告書指出，學校、大專與藝術教育課程有責任培養每一位教育工作者施行多元文化教學的能力，無論其種族或族裔為何(Garibaldi, 1992)。同樣地，多元社會中的教師也有族裔、法律和道德方面的責任，必須讓每位學習者都有締造良好學業成就的機會。

善盡文化責任的教學法，「意味中小學與大專院校、教育系所，都有道德與倫理方面的責任，培養出文化回應教學的實踐者，亦即，確保教師得以因應其多元學生族群的各種教育需求」(Smith, 1994, p.7)。此外，為了建立文化回應師資培育課程，中小學、大專院校與教育系所最好能建立明確的使命，支持多元文化模式的師資教育，確保其課程、整體學生、教職員及政策都能反映美國的多元文化本質 (Gollnick & Chinn, 2013; Zimpher & Ashburn, 1992; Banks, 1977)。此外，師資培育者有責任打造出肯定和尊重文化差異的課堂環境 (Nieto & Bode, 2012; Bennett, 1988)。這項責任，對於實現平等與公道的教育環境而言，至關重要。

師資培育的挑戰

教育研究顯示，教育工作者已能瞭解文化多元主義的理想；但是，一直以來，教育機構並未依據學生的多元文化與社經背景，以及種族與族裔團體的不同需求，調整其教學法 (Smith, 2010; Winfield, 1991; Barton & Wilder, 1964)。此外，由於歐洲中心論的偏見仍主導著美國教育體制，因此學校幾乎不曾試著將以往不受重視的其他族群有何成就，與其他的相關資訊，一併納入課程內。改變學校教育，使其更順應多元文化學生的需求，尤其是非裔美籍學生，始終是美國公立學校體系不願坦然接受的目標 (Smith, 2010)。其中一項課程變革相關的問題在於，介紹文化差異的全新教學計畫，大多是從主流學者與史學家的觀點出發所形塑而成 (Howe & Lisi, 2014; Garcia & Goebel, 1985)。在這種主流觀點之下，非主流的多元文化永遠無法彰顯 (Green, 1983)。

藝術教育邁向多元文化改革的另一項挑戰是，教育的進程必然發生在某個社會框架之內，其設計的目的在於貫徹這個社會的宗旨 (Pai & Adler, 2001;

Apple, 1979; Pai, 1990)。Young Pai (1990) 就曾指出「教育制度的結構、學校的角色，以及教師—學習者的關係，反映出這個社會的社會組織與文化規範…在整個教育進程中，沒有任何一部分，甚至其內容或產品，能夠自外於文化的影響」(p. 4)。因此，藝術師資培育者更應認識到，教學過程與實務，以及特定文化的核心價值和信仰之間，存在著唇齒相依的密切關係。

大部分的學校其實並不是推動正面社會變革的工具。學校／教育機構往往只扮演宣揚主流文化的傳聲筒 (Apple, 1979)。Apple 認為，與其說學校與教育機構創造了學校制度，倒不如說它們是在複製這套代代相傳的制度，展開某種文化複製的過程。Hooks (1994) 也注意到，隨著課堂的文化多元性日益明顯，主流政治的複製方式也時常在教育環境中上演。例如，她提到：「白人男學生一直是我們學校班級裡講話最有份量的人。有色學生和某些白人女生坦言，他們害怕自己會被同儕評判成智識不足的一群」(p. 39)。其他作者也指出，學校與教育機構的主要功能，仍然只是複製社會自身形象的工具 (Katz, 1975; Bowles & Gintis, 1976)。

師資培育的機會

明日的學校教育將帶來全新的挑戰與機會，因為它們必須歷經課程、結構與文化層面的變革，才能符合持續變化的世界裡，多元學生族群的期待。具備文化多元性的教育，提供藝術師資培育者一個培養新一代藝術教師的機會，讓這些未來教師得以滿足多元文化學習者的需求。這些邁入藝術教育領域的新教師，將有能力協助自己的學生了解並重視多元社會中的藝術。而且，他們將掌握的是前所未有的機會，可以影響未來。

文化、種族、族裔和宗教多元性，是西方國家正在面臨的一大挑戰。因為，擁有不同價值觀和文化的族群若是彼此互動，往往會引發種族中心論、族裔間敵意和其他形式的衝突。即使如此，只要教育領袖能以正面態度回應這些多元性所帶來的挑戰，我們仍可化危機為轉機。Hooks (1994) 表示：

課堂即使有諸多侷限，仍然是一個有可能性的地方。在具有可能性的場域裡，我們就有機會為自由奮鬥，要求我們自己與同志，抱持開放的心胸和熱情，當我們一起想像各種超越疆界、跨越藩籬的方式，我們也將更有勇氣面對現實。這樣的教育，就是自由的實踐 (p. 207)。

改變藝術教育課程的概念性框架

定義藝術教師的角色與責任

挑戰

Garcia (1995) 認為，成功的教學法必須先定義教師的角色。但是，文獻中所呈現的教師角色十分多元化 (Heck & Williams, 1984)。此外，教師自認為應該扮演的角色，與社會和學校官員認為教師應該扮演的角色之間，又總是存在某種程度的不一致 (Cruickshank, 1985)。美國藝術教育領域並未明確定義藝術教師的角色。同樣地，對於教師應該扮演的角色，也缺乏共識 (Cruickshank, 1985)。而且，教師的角色在校園內、外也有落差。

若想定義藝術教師的角色，必須先思考諸多問題：包括藝術教師應該履行哪些角色；同時，藝術教師不應履行哪些角色？誰應該決定藝術教師的角色？該如何決定這些角色？社會以及處於藝術教育邊緣的其他人，對於藝術教師的角色有何期待？儘管這些問題很可能無人回應，但未來的藝術教育課程在定義藝術教師的角色與責任時，應該先處理這些核心問題與議題。

機會

藝術教育課程的概念性框架可以讓師資培育者試著設想，他們對於完成師培課程的未來藝術教師有哪些期望。再從這項概念基礎上，衍生出必要的知識、技能與態度 (Gay, 2010)。如果我們的目標是提供所有學生平等的教育，藝術教師自然也應該具備文化回應的能力 (Irvine & Armento, 2001; Villegas & Lucas, 2002)。最重要的是，教育工作者能有意識地回應學生的文化背景與學習方式。從這個前提出發，我們為文化回應教學法，提出幾項角色與責任。Diamond & Moore (1995, cited in Gay, 2000) 將這些角色與責任分成三大類：文化組織者、文化中介者、和社會脈絡的掌握者。身為文化組織者，藝術教師要留意文化在日常課堂互動中所扮演的角色，並且創造與維持能夠促進多元化的學習環境。除此之外，藝術教師也能夠促進所有學生的學習，利用學生的多元文化背景，給予他們進行「個人與文化表達」的發聲機會 (Gay, 2000, p.43)，持續地將學生經驗融入教與學的過程當中。「這些調整需要利用以文化為中心的各種認知、思考、言談、感受與行為方式」(Gay, 2000, p. 43)。

身為文化中介者，藝術教師要讓學生挑戰現狀和「主流文化與其他不同文化體系的理想／現實」(Gay, 2000, p. 43)。藝術教師也要協助學生「釐清他

們的身分、尊重其他文化、培養正面的跨族裔與跨文化關係，並避免延續偏見、刻板印象和種族主義」(p. 43)。

身為社會脈絡的掌握者，藝術教師瞭解文化對於學習的作用力，並且確保教學過程順應多元族群學生的「社會文化背景與參考框架」(p. 43)。此外，藝術教師會協助學生「將他們自己的文化能力 [文化參考框架] 轉化成學校的學習資源」(p. 43)。Spring (1995) 認為，文化參考框架是某個文化族群詮釋世界的特定方式。

在研擬文化回應師資培育計畫之際，自然應當培養藝術教師成為「變革的推動者」，讓學校則成為變革的中心 (Joyce, Wolf & Calhoun, 1993)，同時，藝術教師必須能夠有效地引導變革，促使來自多元種族、族裔與社會階級的學生，都能體驗平等的教育 (Banks, 2010)。在改變師資培育課程、培養未來實習藝術教師的文化回應能力，為所有學生提供平等教育機會的過程裡，教師是最重要的環節，如果教師未肩負起變革推動者的角色，為師生打造另類的教學情況，面對著專門壓迫、剝奪與主導的主流價值文化，卻以複製者自居，那麼變革之路便會陷入泥淖。此外，師資培育者在形塑藝術教育的研究方向與實務方面，也扮演舉足輕重的角色。

定義藝術教育課程

一旦藝術課程的教育宗旨、目的與目標獲得明確定義，藝術師資培育者就必須決定採用哪些課程內容，培訓出藝術教育課程所期許的教師。在文化回應課程模式裡，學生是學習過程的主角。這種模式充分利用了學生的文化背景、語言、生活經驗和學習潛力。但是對於某些專業教育者來說，文化回應教學「不過是良好的教學方式而已」(Ladson-Billings, 1995)。的確，良好的教學必須運用某些例行的教學策略；但是，文化回應教學的作用不只這些。它對於多元族群學生的學業成就更可發揮極大的作用。

根據著名心理學家 Jerome Bruner (1996) 的看法，教學理論應該思考文化如何影響學習，並應用相關知識來開發教學設計，進而培養學生的能力。同樣地，在一個世紀多以前，進步主義思想家及學者 John Dewey (1902) 曾駁斥「學童與課程之間固有的對立狀態」的概念，他認為「這種人為的二分法戕害了教學品質」(Gay, 2000, p. 111)。Bruner 與 Dewey 都為文化回應課程提供了強而有力的理論基礎。

文化回應課程框架

文化回應教學法的主要目的，是透過提昇學業成就和其他能力，賦能予多元族裔的學習者。課程內容中提供的知識來源，是這種賦能的核心材料。這些知識必須打動學生，貼近他們在學校以外的生活與經驗 (Howe & Lisi, 2014)。文化回應課程的準則與目的，包含了下列幾點：

- 支援學習者的特定文化學習方式與特質
- 提供學習者持續培養自信心的機會
- 推動有益種族／族裔多元主義和文化多元性的價值、態度與行爲
- 協助學習者培養自行決定的能力、社會參與技能，以及政治效能感
- 協助學習者培養有效的人際、跨種族／族裔、跨文化族群互動所需的必要技能
- 盡力開發經驗式學習的用途
- 使用能反映學習者的種族／族裔與文化經驗的評量流程
- 課程範圍與順序應全面而完整
- 整體性地呈現種族／族裔與文化族群的觀點
- 屬於整個課程當中的一部分
- 對於教學過程中使用的目的、方法與教材，進行持續而且有系統的評量

除了文化回應教學的目的與準則外，還有多種文化回應教學的方法可供參考。下列的連續課綱，改編自 James Bank (1999) 所提出的模式。課程方法不一而足，包含了較小幅度的課程調整，乃至於完全改造的新課程。

藝術教育的幾種文化回應教學方法

貢獻法（第一階段）著重於「偉人與假日」，此時藝術教師將著名民族鬥士，像是 Rosa Parks 和金恩博士等人的事蹟，納入主流課程資料當中。到了特定的課程整合／變革階段，藝術教師轉而介紹「食物與節慶」，或是說明、慶祝像是寬札節或墨西哥五五節的日子。若是討論文物與工藝品，藝術教師盡量不去強調它們對於再現程度不足／弱勢文化與種族族群有何意義與重要性。在這個階段，藝術教師並未挑戰長期存在的族群中心與男性中心課程；因此，課程仍維持其基本結構和特性。

至於**添加法**（第二階段）的運用，則指藝術教師跳脫了既有的偉人與節慶教材，在主流課程內加入再現程度不足／弱勢族群的內容、概念、主題和角度，但不改變課程的實質結構。教師可以加入一個單元或課程，例如女性在民權運動裡扮演的角色，或者在二月時，加入有關非裔美國人的研究（「黑人歷史月」），在三月時加入女性研究（「女性歷史月」）。這個階段裡，再現程度不足的學生族群會學到一些自己族群的歷史，而其他學生族群也會學到其他種族與文化族群的某些歷史，以及相關族群對於北美多元社會的貢獻。

進入**轉型法**（第三階段）之後，藝術教師試著調整課程當中的歐洲中心本質，轉向較完整而準確的研究課程。學生學著透過「他者」的角度，亦即其他多元種族／族裔與文化角度，思考各種概念、事件與事實。此時，課程的基本假設與基礎結構將出現明顯的變化。例如，大部分美國學校仍持續教導「哥倫布發現美洲」的神話。哥倫布「發現美洲」這個事件在其歐洲後代眼中是了不起的成就，但對於美洲原住民而言，可能就變成某種侵略。

在**社會行動法**（第四階段）當中，學生的意見、理念與觀點，完全融入其學習經驗當中。學生檢視重大社會議題—例如種族主義、性別歧視和階級歧視等—並採取實際行動來解決相關問題。由於藝術教師協助學習者習得參與社會變革所需的態度、知識和技能，學習者獲得了有效的賦能。這個模式的重點是讓學生透過價值分析、作決定、解決問題與社會行動經驗等方式，進行自我檢視。

圖 1 藝術教育的幾種文化回應教學方法

課程改革：關鍵議題與挑戰

課程是藝術教育的命脈。因此，一般藝術教育課程應該如何轉型，不再只是將特殊的多元化相關課程移植到標準課程內容裡？此外，什麼樣的方法最能有效達成這個目標？在轉型至多元文化教育典範的過程中，會出現關於課程變革的諸多關鍵議題與挑戰，包括其內容與（結構）再造。

內容

多元化所需要的內容為何？

- 全球多元化與各國特殊的多元化
- 反種族歧視
- 不平等與歧視
- 權力與特權的文化面向

（結構）再造

如何改變目前的課程，有效回應多元文化？理想的課程結構應該如何？

- 將一門課設計成必修的多元化科目
- 兩門連續性必修課
- 三、四門或更多的多元化必修課
- 整套課程全程貫徹多元化原則

專業學習與文化回應教學法

美國學校至今仍無法達到成功教育所有學生的目標。此外，隨著公立學校的學生族群與課堂的族裔、文化和語言生態日益多元化，師資培育課程理應納入教導多元族群學生所需的知識、技能與價值觀或態度。

普遍而言，美國藝術教育課程如欲開發出反映多元社會的師資培育課程，亟需長遠的努力。儘管許多相關機構，例如聯合國教科文組織 (UNESCO) 和美國的全國師資培育認可審議會 (NCATE)，努力促使師資培育者更認真地看待多元化議題，奈何許多藝術教育課程仍未充分重視這些問題。我想再次重申的是，美國公立學校和在此就學的兒童的未來，將維繫在我們送進課堂的這群教師的素質上。

如果職前藝術教師必須培養特定能力來教導多元族群學生，那麼我們這些師資培育者也應當有充分的準備，才能協助未來教師獲得必要的知識、技能與態度。根據 Haberman (1987) 的調查，美國師範學院中，只有不到 5% 的全職教師曾在學生文化族群十分多元的 K-12 學校體系中擔任過教職。此外，藝術教育課程當中有許多教師不曾接受過足以妥善處理多元化議題的教育，大部分教師都是在鄉村或郊區成長，並持續在當地生活。如此的社會背景和先前的教育經驗，使得許多教師缺乏種族、文化與社會知識基礎，無法有效協助未來藝術教師教導多元文化族群學生 (Howe & Lisi, 2014; Chin, 2013; Schmidt, 2005a; Haberman, 1987)。

在藝術師資培育者得以有效地指導藝術職前教師之前，他們自己也必須接受再教育 (Irvine, 2003; Howe & Lisi, 2014)。為大學教師發展專業，是十分困難的任務，畢竟這些充分社會化的大學教授，一直都認為自己已是各個專門領域的社會專家。儘管如此，仍然可以透過許多方式進行再教育。首先，藝術教育師資可透過閱讀，或多接觸他們不熟悉的族群的活動與事件，把握再教育的機會 (Irvine, 2003; Howe & Lisi, 2014)。再教育不僅是認識新事物，同時也是拋棄舊思想 (Knight, Keifer-Boyd & Amburgy, 2005)。第二，師資培育者必須面對自己的偏見—因為我們接收與內化的訊息，均來自一個在種族、階級、性別與語言等方面不斷階層化的社會 (Grant and Secada, 1990)。第三，師資培育者必須學習從多元觀點來洞察現實 (NCATE, 2002)。這一點值得我們更認真地思量。既然藝術教育課程(重新)思考如何培養具備文化回應能力的教師，

那麼，我們同時也該思考，藝術教育的師資培育者本身，如何教導未來教師這方面的能力。

針對藝術教育課程，目前已有許多如上所述的大膽提議，只是這些概念難免讓人膽顫心驚。這些提議將面臨基本信念與態度的挑戰，並且勢必引發爭論。一旦如此，抗拒改變的勢力會立刻現身，架起重重阻隔而妨礙變革，或是耗損其力量，讓這些改變無法徹底顛覆基本的假設或實務作法。

無疑地，職前教師教導著日益多元化的學生，勢必面臨各種挑戰。如果讓這些教師毫無準備就進入教學現場，似乎並不公平。因此，培養具有文化回應能力的職前藝術教師，將是師資培育者無法迴避的責任。

我們遇到的許多職前教師，都缺乏足夠的跨種族與跨文化經驗，甚至對於多元族群學生抱持著錯誤的假設性看法 (Knight, 2014; Schmidt, 2005a; Zeichner, 1993, 1996)。更糟的是，絕大多數美國教師是白人，他們只使用單一語言，而且抱持文化封閉心理 (Schmidt, 2005a; Ducharme & Agne, 1989; Ducharme & Durchame, 1996; Villegas et. al., 1995)。這些數據資料需要我們更嚴肅的辯論。職前師資教育是否能成為足夠強大的介入力量，改變職前教師已經累積一輩子的態度和性情？我們是否能夠改變師資培育者的態度？我們是否應該花更多時間來選出適當的教師人選，而不是改變不當的教師人選？有些學者提出，應該讓家長與社群成員進入大學課堂中，向職前教師和其指導教師表達意見，說明他們對於教育的關切重點、他們想要看到教育如何改變，才能更加符合他們的子女與社群的需求 (Castagno & Brayboy, 2008; Demmert & Towner, 2003; Schmidt, 2005b; Delpit, 1995)。儘管本文一直強調藝術教育課程如何在課程中傳達或示範文化回應教學，讓未來教師能夠藉由多元族群學生的歷史與經驗，進行多元角度的教學，但我們仍需要進一步研究，如何讓職前教師有機會與家長、學校和社群合作。有關文化多元環境中的師生互動關係，也需要更深入的研究。此外，在招募更多的多元藝術師資培育者和職前教師的同時，也需要探討教師離職或不願加入這一行的原因。

在大型研究機構中，教師的升等與終身教職，主要取決於研究和學術方面的表現。因此，藝術師資培育者應該投入同樣多的時間在教學以及師資培育課程開發上，還是應該把時間用來鑽研自己的專業領域，以便在學術界取得更多成就？

到目前為止，本文的討論較偏重師資培育者與課程設計者可以努力的方向。但是，為了讓傳統白人教育機構能體驗校園與課堂中的文化變遷現象，使

所有學習者都能參與文化學習的過程，大專院校對於教學與學術這兩項職責，應該一視同仁。除非高等教育機構能勇於回應這項挑戰，否則現在的教授將更不可能有動力學習和實行各種不同的教學技能，讓學生獲得他們需要與應得的教育。

結論

本文試著突顯與文化回應教學法的幾個相關議題。此外，筆者提出有關理論與實踐的理念，希望能定義藝術教師的角色，並推動藝術教育課程的變革。然而，在思考文化回應教學時，筆者並不建議藝術教育工作者一開始便改用全套完整的課程，畢竟一舉拋棄既有的課程架構並不合適。相反地，師資培育者的第一步，也許可以從既有的課程出發，協助職前教師培養更具批判性的觀點，檢視非裔美國、美國原住民、女性和其他常被排除在課程外的族群的經驗 (Amburgy, Knight & Keifer-Boyd, 2004)。此外，以白人為主的藝術師資培育者，可以在目前的課程當中，增補對於自己種族位置性和白人經驗的批判性研究，尤其是社會權力與特權等層面 (Jay, 2005)。即便如此，我們仍須注意下列幾點：無論以何種方式，在何種環境下施行藝術師資課程，或透過何種技巧和知識來培養未來教師，沒有一套師資培育課程能夠讓職前教師完全準備好，處理所有未來可能面對的教學情況。因此，我們所能做的就是「推動」未來藝術教師邁向終身學習的旅程。我們可以提醒，教師必須持續認識自己和他們遇到的學生，同時指點這些教師面對各種不同教學環境時，應該思考與關注的方向。如果能做到這些，我們這些師資培育者也算是為未來教師以及他們的學生盡了一份心力。

參考文獻

藝術教育與文化回應教學

- Amburgy, P. M., Knight, W. B., & Keifer-Boyd, K. (2004). Schooled in silence. *Journal of Social Theory in Art Education*, 24, 81-101
- Apple, M. (1979). On analyzing hegemony. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 1, 10-43.
- Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (2nd ed., pp.195-214). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (1977). The implication of multicultural education for teacher education. In F. Klassen, & D. Gollnick (Eds.), *Pluralism and the American teacher: Issues and case studies*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Banks, J. A. (1988). Ethnicity, class, cognitive, and motivational styles: Research and teaching implications. *The Journal of Negro Education*, 57(4), 452-466.
- Barton, A. H., and Wilder, P. E. (1964). Research and practice in the teaching of reading: A progress report. In M. B. Miles (ed.), *Innovations in education*. New York: Teachers College Press.
- Beck, N. M., & Wright, L. (1988, May). Saving our schools: A nation still at risk. *Newsweek*, 54-55.
- Bennett, C. T. (1988, April). *The effects of a multicultural education course on preservice teachers' attitudes, knowledge, and behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research, 78* (4), 941-993.
- Chin, C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts, 14*(14), Retrieved from <http://www.ijea.org/v14n14/>.
- Cruikshank, D. (1985). *Models for the preparation of America's teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Delpit, L. D. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: W.W. Norton.
- Demmert, W., & Towner, J. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native American students*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.
- Dewey, J. (1902). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diamond, B. J. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. White Plains, New York: Longman.
- Drucker, P. F. (1989). How schools must change. *Psychology Today, 23*, 18-20.
- Ducharme, E., & Agne, R. (1989). Professors of Education: Uneasy Residents of Academe. In R. Wisniewski & E. Ducharme (Eds.), *The Professors of teaching*. Albany: State University of New York Press.
- Ducharme, E., & Ducharme, M. (1996). A study of teacher educators: Research from the United States of America. *Journal of Education for Teaching, 22*(1), 57-70.
- Dunn, P. C., & National Art Education Association. (1995). *Creating curriculum in art*. Reston, Va: National Art Education Association.
- Garcia, E. E. (1995). Educating Mexican American students: Past treatment and recent developments in theory, research, policy, and practice. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 372-387). New York: Macmillan.

- Garcia, J., and Goebel, J. (1985). A comparative study of the portrayal of black Americans in selected U.S. history textbooks. *Negro Educational Review*, 36, 118-127.
- Garibaldi, A. M., (1992). Preparing teachers for culturally diverse classrooms. In M. E. Dilworth (Ed.), *Diversity in teacher education: New expectations*. (pp. 23-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. New York: Teacher's College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice* (2nd Ed.). New York: Teacher's College Press.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Grant, C. A. & Secada, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*(pp. 403-422). New York: Macmillan.
- Green, M. (1983). Openings to possibility: The common world and the public school. In J. Frymer (ed.), *Bad times, good schools*. West Lafayette, In: Kappa Delta Phi.
- Haberman, M. (1987). *Recruiting and selecting teachers for urban schools*. Urban Diversity Series No. 95. New York: Teachers College, ERIC Clearinghouse on Urban Education; Reston, VA: Association of Teacher Educators. (ED 292 942)
- Heck, S. & Williams, C. (1984). *The complex role of the teacher: An ecological perspective*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.
- Howe, W. A., & Lisi, P. L. (2014). *Becoming a multicultural educator: Developing awareness, gaining skills, and taking action*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Irvine, J. J., & Armento, B. A. (2001). *Culturally responsive lesson planning for elementary and middle grades*. Boston: McGraw-Hill.

- Jay, G. & Jones, S. (2005). Whiteness and the multicultural literature classroom, *MELUS: Journal of the Society for the Study of the Multi-Ethnic Literature of the United States*, 30 (2). 99-121.
- Joyce, B., Wolf, J., Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Katz, M. B. (1975). *Class, Bureaucracy, and schools: The illusion of educational change in America*. (Rev. ed.) New York: Praeger.
- Knight, W. B. (2014). OMG, I have a Black bitch as my professor. In S. A. Wilson & N. E. Johnson (Eds.), *Teaching to Difference? The challenges and opportunities of diversity in the classroom*(pp. 3-16). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Knight, W. B., Keifer-Boyd, K., & Amburgy, P. M. (2005). Visual culture explorations: Un/becoming art educators. *Journal of Social Theory in Art Education*, 25, 255–277.
- Koppleman, K., & Goodhart, R. (2010). *Understanding human differences: Multicultural education for a diverse America* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education*. Washington, DC: Author.
- Nguyen, P., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian heritage culture context. *Intercultural Education*, 17 (1), 1-19.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Boston, MA: Pearson Education
- Pai, Y. (1990). *Cultural foundations of education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Pai, Y., & Adler, A. S. (2001). *Cultural foundation of education* (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Schmidt, P. R. (2005a). *Culturally responsive instruction: Promoting literacy in secondary content areas*. Learning Point Associates. Retrieved from www.learningpt.org/literacy/adolescent/cri.pdf

- Schmidt, P. R. (Ed.). (2005b). *Preparing educators to communicate and connect with families and communities*. Greenwich, CT: Information Age.
- Smith, G. P. (1994). *Toward defining culturally responsive teacher education: The Knowledge bases for educating the teachers of minority and culturally diverse students*. Unpublished paper.
- Smith, S. (2010). Culturally responsive teaching. *Teachers of Color Magazine*, 5(2), 1-72.
- Spring, J. (1995). *The intersection of cultures: Multicultural education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world* (UNESCO Education Position Paper). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A., Clewell, B., Anderson, M., Goertz, M., Joy, F., Bruschi, B., et al. (1995). *Teaching for diversity: Models for expanding the supply of minority teachers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Winfield, L. F. (1991). Resilience, schooling, and development among African American youth: A conceptual framework. *Education and Urban society*, 24(1), 5-14.
- Zeuli, J. S. & Floden, R. E. (1987). Cultural incongruities and inequities of schooling: Implications for practice from ethnographic research? *Journal of Teacher Education*, 21(2), 9-15.
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-20.
- Zeichner, K. M. (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick, & M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 133-175). New York: Teachers
- Zimpher, N. L., & Ashburn, E. A. (1992). Countering parochialism in teacher education. In Dilworth, M. E. (Ed.), *Diversity in teacher education: New expectations* (pp. 40-62). San Francisco: Jossey Bass Publishers.