



The Culture-Aware Teacher

Necessities, Requirements, and Implications of Context-Based Teaching in a Multicultural Society

R. Ahmadifar*¹ 

1. Associate Professor of Sociology, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Article Type

Research Article

Article History

Received: 15/8/2026

Published: 19/10/2026

PP: 1-8

Keywords:

Culture-Aware Teaching;
Multicultural Education;
Context-Based Pedagogy,
Artificial Intelligence in
Education;

1 .Corresponding author

r.ahmadifar@cfu.ac.ir 

Background and Objectives: Contemporary classrooms are shaped by two forces at once. On the one hand, social media, digital education, and generative artificial intelligence (AI) are redefining what it means to be literate, so that literacy can no longer be reduced to decoding printed text. On the other hand, students enter schools carrying diverse languages, dialects, historical memories, and lived experiences. A teacher who attends to only one of these realities misses half the classroom. Much of teacher education and textbook production nonetheless still relies on an implicit "default student": a child who brings the standard language from home, recognises the names, examples and images of the textbook, and experiences little cultural distance from the school. The further a child stands from this model, the greater the hidden cost of learning, a cost that Bourdieu and Passeron explained through cultural capital and the cultural arbitrariness of school knowledge.

Purpose. Writing from an editorial and sociological standpoint, this article examines why teachers of the new generation must be culture-aware, what requirements follow from this awareness at the levels of the teacher, the curriculum, technology and assessment, and what implications it carries for learning, social cohesion and policy. It speaks to school teachers, student teachers, education researchers and policy-makers in Iran, a society that is multilingual and multicultural, while remaining relevant to comparable contexts. Its contribution lies in connecting the traditions of culturally responsive and culturally sustaining pedagogy with questions of digital literacy and AI.

Method. The study is a conceptual-analytical and interpretive article; no new field data were collected. Sources were purposively selected from four theoretical clusters: (a) culturally relevant, responsive and sustaining pedagogy; (b) the sociological critique of school culture together with the funds-of-knowledge approach; (c) bilingual education and translanguaging; and (d) critical studies of AI and educational technology. Selection criteria were the conceptual centrality of a work, publication in a reputable scholarly journal or press, and relevance to teaching in multilingual settings. The author's earlier study on culture-aware

mathematics education (Ahmadifar, 2026) served as an analytical illustration. Analysis proceeded through close reading and extraction of conceptual units, constant comparison across theoretical traditions, and clustering of units into dimensions with the greatest explanatory power for teachers' work. The approach is not a systematic review, and its limitations are acknowledged below.

Findings. The analysis identified three arguments for the necessity of culture-aware teaching (learning, technology, and social life) and five interrelated dimensions, each carrying specific requirements. First, teachers' own sociocultural self-awareness requires reflective components and practicum experiences in diverse settings within teacher education. Second, linguistic sensitivity requires teachers to treat the home language as a bridge to learning and to connect school terminology with children's everyday language. Third, a context-based curriculum requires that examples, names, narratives, and problems be drawn from students' lives, while avoiding the folklorisation of culture. Fourth, critical digital literacy requires teachers to examine AI outputs for linguistic and cultural bias and to design activities in which students test machine answers against local knowledge; the article proposes adding a cultural dimension to technological pedagogical content knowledge. Fifth, fair assessment requires linguistic review of test items and diversity in assessment formats, because an instrument whose linguistic load exceeds its conceptual load measures language rather than knowledge.

Implications. At the level of learning, congruence between classroom language and children's life-worlds is expected to deepen conceptual understanding and reduce alienation from school, although local empirical evidence remains limited. At the social level, mutual recognition provides a basis for civic cohesion that does not depend on homogenisation. At the policy level, the approach points to changes in teacher-education curricula, textbook approval procedures and school-level guidance on the use of AI. Two risks must be managed: cultural stereotyping and the imposition of additional burdens on teachers who already work with scarce resources. Every requirement should therefore be accompanied by institutional support.

Conclusion. Culture-aware teaching is a foundational teacher competence rather than a peripheral skill, particularly at a time when machines participate in the production and circulation of knowledge. It is not a concern limited to bilingual regions: every teacher faces students whose life-worlds differ from the imagined default student. Three practical steps are proposed: a culture-awareness module and reflective practicum in teacher education, culturally and linguistically informed review of textbooks with the participation of teachers and students, and a critical AI-literacy guide for teachers. Future research should include action research in Iranian classrooms to test the five dimensions, empirical audits of AI bias in Persian and regional languages, and studies of teachers' experiences in implementing these requirements.

Citation: Ahmadifar, R. (۲۰۲۶). The Culture-Aware Teacher: Necessities, Requirements, and Implications of Context-Based Teaching in a Multicultural Society
Journal of Teaching Experiences, ۴(2), 1-8.
[10.48310/jte.2026.24788.1302](https://doi.org/10.48310/jte.2026.24788.1302)



معلم فرهنگ آگاه

ضرورت‌ها، الزامات و پیامدهای تدریس زمینه‌محور در جامعه چندفرهنگی

مقاله پژوهشی

رشید احمدی فر*

۱. انشایار جامعه شناسی و عضو گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. [ORCID: 0000-0002-6401-6584](https://orcid.org/0000-0002-6401-6584)

چکیده

کلاس درس امروز هم‌زمان زیر تأثیر دو دگرگونی است: گسترش فضای مجازی، آموزش دیجیتال و هوش مصنوعی از یک سو، و تنوع زبانی و فرهنگی دانش‌آموزان از سوی دیگر. این سخن سردبیر با رویکردی مفهومی-تحلیلی می‌پرسد معلم نسل جدید برای تدریس در چنین وضعی به چه آگاهی‌ها و شایستگی‌هایی نیاز دارد. روش پژوهش، مرور تفسیری هدفمند ادبیات بنیادین تدریس فرهنگ‌پاسخگو و فرهنگ‌پایدارساز، دانش‌های اندوخته خانواده‌ها، آموزش دوزبانه و نقد فناوری‌های آموزشی است که با تحلیل مضمونی مفهومی بررسی شد. تحلیل پنج بُعد به هم پیوسته را نشان داد: خودآگاهی فرهنگی معلم، حساسیت زبانی، برنامه درسی زمینه‌محور، سواد انتقادی دیجیتال و ارزشیابی عادلانه؛ هر بُعد الزاماتی مشخص برای معلم و نهادهای آموزشی دارد و پیامدهای آن برای یادگیری، همبستگی اجتماعی و سیاست‌گذاری نیز بحث شده است. نتیجه آنکه تدریس فرهنگ‌آگاه افزوده تزئینی نیست، بلکه شرط عدالت آموزشی است و تحقق آن به بازطراحی تربیت معلم، متون درسی و سیاست‌گذاری نیاز دارد.

نوع مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۶/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۷/۲۷

شماره صفحات: ۸-۱

واژه‌های کلیدی:

تدریس فرهنگ آگاه؛

آموزش چندفرهنگی؛

تربیت معلم؛ هوش مصنوعی در

آموزش؛

تدریس زمینه‌محور

نویسنده مسئول

r.ahmadifar@cfu.ac.ir



استناد: احمدی فر، رشید . (۱۴۰۵). معلم فرهنگ آگاه: ضرورت‌ها، الزامات و پیامدهای تدریس زمینه‌محور در
جامعه چندفرهنگی، نشریه تجارب معلمی، ۴(۲)، ۱۲۸-۱

[10.48310/jte.2026.24788.1302](https://doi.org/10.48310/jte.2026.24788.1302)

۱. مقدمه

کلاس درس امروز در بستر دو نیروی هم‌زمان شکل می‌گیرد. از یک سو، شبکه‌های اجتماعی، آموزش دیجیتال و ابزارهای هوش مصنوعی، معنای سواد را دگرگون کرده‌اند و دیگر نمی‌توان سواد را صرفاً خواندن و نوشتن متن چاپی دانست (گروه نیولندن، ۱۹۹۶؛ میائو و هولمز^۱، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، دانش‌آموزان با زبان‌ها، لهجه‌ها، حافظه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته گوناگون وارد مدرسه می‌شوند. معلمی که فقط یکی از این دو واقعیت را ببیند، نیمی از کلاس را نمی‌بیند.

با این همه، بخش مهمی از آنچه در مدرسه و مراکز تربیت معلم می‌گذرد هنوز بر تصویر «دانش‌آموز پیش‌فرض» تکیه دارد: کودکی که زبان معیار را از خانه با خود آورده، با نام‌ها و مثال‌ها و تصویرهای کتاب درسی آشناست و فاصله فرهنگی‌اش با مدرسه ناچیز است. هر اندازه کودک از این الگو دورتر باشد، هزینه پنهان یادگیری برایش سنگین‌تر می‌شود؛ هزینه‌ای که بورديو و پاسرون (۱۹۹۰) آن را با مفاهیم سرمایه فرهنگی و دلبخواهی بودن فرهنگ مدرسه توضیح داده‌اند.

واقعیت این است که ایران، جامعه‌ای چندزبانه و چندفرهنگی است و اصل پانزدهم قانون اساسی (۱۳۵۸) نیز به کارگیری زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌ها و تدریس ادبیات آنها در مدارس را در کنار فارسی مجاز شمرده است. با این حال، به نظر می‌رسد گفت‌وگو درباره تنوع فرهنگی در آموزش، اغلب به مسئله گروه‌هایی خاص فروکاسته می‌شود، نه شایستگی عمومی هر معلم، و کمتر به پرسش‌های عصر دیجیتال و هوش مصنوعی پیوند می‌خورد. شکاف این نوشته همین جاست و از همین منظر ضرورت طرح مساله اصلی این مقاله تحت عنوان؛ معلم فرهنگ آگاه مطرح می‌شود.

هدف مقاله حاضر تحت عنوان؛ سخن سردبیر آن است که ضرورت، الزامات و پیامدهای تدریس فرهنگ آگاه را برای معلمان، دانشجومعلمان، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی روشن کند. بر این اساس، پرسش‌ها سه دسته‌اند: (۱) چرا معلم نسل جدید باید فرهنگ آگاه باشد؟ (۲) این آگاهی در سطح معلم، برنامه درسی، تدریس، فن‌آوری و ارزشیابی چه الزاماتی دارد؟ (۳) پیامدهای آن برای یادگیری و همبستگی اجتماعی چیست؟ نوآوری متن در پیوند دادن سنت تدریس فرهنگ پاسخگو و فرهنگ پایدارساز با پرسش‌های سواد دیجیتال و هوش مصنوعی، در بافت چندفرهنگی-چندزبانه^۲ ایران است.

۲. روش

ماهیت این نوشته، مقاله‌ای مفهومی-تحلیلی است. منابع به صورت هدفمند از چهار خوشه نظری برگزیده شد: (الف) سنت تدریس فرهنگ مرتبط، فرهنگ پاسخگو و فرهنگ پایدارساز؛ (ب) نقد جامعه‌شناختی فرهنگ مرسوم در مدرسه و رویکرد دانش‌های اندوخته؛ (ج) آموزش دوزبانه^۳ و زبان‌ورزی فرازبانی^۴؛ (د) مطالعات انتقادی هوش مصنوعی و فن‌آوری آموزشی. معیار گزینش، مرکزیت مفهومی اثر، انتشار در مجله یا ناشر علمی معتبر و پیوند با تدریس در بافت‌های چندزبانه بود. مطالعه پیشین نگارنده درباره آموزش ریاضی فرهنگ آگاه (احمدی‌فر، ۱۴۰۵) نیز به عنوان مثال تحلیلی به کار رفت.

تحلیل در سه گام انجام شد: خوانش دقیق منابع و استخراج واحدهای مفهومی؛ مقایسه مداوم این واحدها میان سنت‌های نظری؛ و دسته‌بندی آنها در ابعادی که بیشترین قدرت تبیین را برای کار معلم داشتند. برای افزایش اعتبار، هر بُعد با

¹ -Miao, F., & Holmes, W.

² -multicultural-ligual society

³ -biligual teaching

⁴ -translanguaging

دست کم دو سنت نظری مستقل سنجیده شد و مسیر انتخاب منابع صریح گزارش شد. این رویکرد مرور نظام‌مند نیست و تعمیم‌پذیری یافته‌ها محدود است. افزون بر این، بیشتر نظریه‌های بنیادین در زمینه‌های غیرایرانی شکل گرفته‌اند و کاربرد آنها مستلزم بومی‌سازی انتقادی است.

۳. تحلیل

۱. چرا معلم باید فرهنگ آگاه باشد؟

تحلیل در سه بخش ارائه می‌شود: نخست دلایل ضرورت، سپس ابعاد و الزامات، و در پایان پیامدها. هدف آن است که فرهنگ آگاهی نه شعاری اخلاقی، بلکه مجموعه‌ای از شایستگی‌های قابل آموزش و قابل ارزیابی برای معلم دیده شود. سه استدلال این ضرورت را پشتیبانی می‌کند. **نخست، استدلال یادگیری:** لدسون بیلینگز (۱۹۹۵) تدریس فرهنگ مرتبط^۱ را رویکردی می‌داند که هم‌زمان موفقیت تحصیلی را تقویت می‌کند، شایستگی فرهنگی دانش‌آموز را حفظ می‌کند و آگاهی انتقادی نسبت به نابرابری را می‌پروراند؛ گکی (۲۰۱۸) نیز استدلال می‌کند وقتی تدریس از صافی تجربه فرهنگی دانش‌آموزان بگذرد، عملکرد آنان در شاخص‌های گوناگون پیشرفت بهتر می‌شود؛ مول و همکاران (۱۹۹۲) نیز نشان دادند، خانواده‌ها دانش‌های اندوخته‌ای دارند که می‌تواند مصالح درس شود. **دوم، استدلال فن‌آورانه:** مدل‌های زبانی بزرگ و موتورهای جست‌وجو با داده‌هایی ساخته می‌شوند که حضور زبان‌ها و دیدگاه‌ها در آنها برابر نیست؛ بندر و همکاران (۲۰۲۱) از تمرکز توسعه این مدل‌ها بر زبان انگلیسی سخن می‌گویند و نوبل (۲۰۱۸) سوگیری الگوریتم‌های جست‌وجو را تحلیل کرده است. دانش‌آموزی که پاسخ ماشین را بی‌پرسش بپذیرد، ممکن است دانش محلی خود را کم‌ارزش ببیند. **سوم، استدلال اجتماعی:** مدرسه از محدود نهادهایی است که کودکان با پیشینه‌های گوناگون فرهنگی و زبانی را کنار هم می‌نشانند؛ اگر در آن تنها یک فرهنگ «عادی» تلقی شود، شناسایی متقابل که شرط همزیستی است تضعیف می‌شود.

۲. ابعاد و الزامات تدریس فرهنگ آگاه

خودآگاهی فرهنگی معلم. ویکاس و لوکاس (۲۰۰۲) آگاهی جامعه‌فرهنگی را نقطه آغاز آموزش و یادگیری می‌دانند: معلم باید بداند هویت، زبان و جایگاه طبقاتی و سرمایه فرهنگی چگونه فرایند آموزش و یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد. الزام این بُعد، گنجاندن تأمل بازاندیشانه و فرهنگ آگاه (فرهنگ و زبان و ادبیات جامعه محلی) در برنامه درسی تربیت معلم است.

حساسیت زبانی. کامینز^۲ (۲۰۰۰) زبان محلی (مادری) را منبع یادگیری می‌داند نه مانع آن و گارسیا و لی^۳ (۲۰۱۴) زبان‌ورزی فرازبانی را شیوه‌ای برای بهره‌گیری از همه ذخیره زبانی دانش‌آموز معرفی می‌کنند. در مطالعه (احمدی‌فر، ۱۴۰۵) که بر تحلیل کتاب‌های درسی ریاضی و گفت‌وگو با دانش‌آموزان تکیه داشت، دانش‌آموزان دوزبانه از دشواری فهم اصطلاحات و ناآشنایی مثال‌ها و تصویرهای درسی گزارش دادند. الزام: معلم باید بتواند اصطلاحات درسی را به زبان مادری کودک پیوند دهد و واژه‌نامه‌های دوزبانه کلاسی بسازد.

برنامه درسی زمینه‌محور. بنکس (۲۰۱۹) ادغام محتوا را از ابعاد آموزش چندفرهنگی می‌داند و دامبروزیو^۴ (۱۹۸۵) با قوم‌ریاضیات نشان می‌دهد دانش به‌ظاهر «عام» نیز در صورت‌های فرهنگی گوناگون حضور دارد. الزام: بهتر است، مثال‌ها،

¹ - Relevant culture

² - Cummins, J.

³ - García, O., & Li, W.

⁴ - D'Ambrosio, U.

نام‌ها، روایت‌ها و مسئله‌های درسی از زندگی دانش‌آموزان گرفته شود. با این حال، پاریس (۲۰۱۲) هشدار می‌دهد فرهنگ پویاست؛ اگر به فهرستی از آیین‌ها و پوشاک‌ها فروکاسته شود، تدریس فرهنگ آگاه به قالب‌سازی و موزه‌ای کردن فرهنگ می‌انجامد.

سواد انتقادی دیجیتال. چارچوب دانش فن‌آورانه تربیتی-محتوایی (میشرا و کولر^۱، ۲۰۰۶) بر پیوند فناوری، تربیت و محتوا تأکید دارد؛ این نوشته پیشنهاد می‌کند بعد فرهنگی نیز به آن افزوده شود. الزام: معلم باید بتواند خروجی هوش مصنوعی را از نظر سوگیری زبانی و فرهنگی بررسی کند و فعالیت‌هایی طراحی کند که در آنها دانش‌آموز پاسخ ابزار را با دانش و تجارب معتبر محلی و بومی بسنجد.

ارزشیابی عادلانه. آزمونی که بار زبانی‌اش بر دانش‌آموز دوزبانه سنگین‌تر از بار مفهومی‌اش باشد، دانش را نمی‌سنجد، زبان را می‌سنجد (کامینز، ۲۰۰۰). الزام: بازبینی زبانی سؤال‌ها و تنوع در شیوه‌های ارزشیابی.

نمونه کلاسی. معلم پایه دوم ابتدایی را در حال آموزش تفریق تصور کنید. کودکان کلاس اصطلاح «تفریق» را در خانه نشنیده‌اند و برای همان مفهوم، عبارتی عامیانه یا محلی دارند. معلم فرهنگ آگاه آن عبارت را کنار نمی‌گذارد؛ از آن پلی می‌سازد برای رسیدن به فهم بهتر اصطلاح رسمی. با همین حرکت کوچک، هم یادگیری مفهوم ممکن می‌شود و هم شأن زبان مادری کودک پاس داشته می‌شود.

۳. پیامدها

در سطح یادگیری، انتظار می‌رود هم‌خوانی زبان و تجربه کلاس با زیست‌جهان کودک، فهم مفهومی را عمیق‌تر و بیگانگی از مدرسه را کم‌تر کند. در سطح اجتماعی، شناسایی متقابل می‌تواند پایه همبستگی مدنی‌ای باشد که بر یکسان‌سازی تکیه ندارد. در سطح سیاسی، پذیرش این رویکرد به تغییر در سرفصل‌های تربیت معلم، فرایند تأیید کتاب‌های درسی در مدرسه می‌انجامد. در عین حال باید از دو خطر آگاه بود: قالب‌سازی فرهنگی، و افزودن بار تازه بر دوش معلمانی که پیش‌تر نیز با کمبود منابع روبه‌رو بوده‌اند. برای نمونه، ممیزی فرهنگی-زبانی کتاب‌های درسی می‌تواند مثال‌ها، نام‌ها و تصویرها را با هدف تنوع‌بخشی بازبینی کند، بی‌آنکه محتوای علمی درس تغییر کند. هر الزامی باید با پشتیبانی نهادی همراه باشد.

۴. نتیجه‌گیری

تدریس فرهنگ آگاه، به‌ویژه در دورانی که ماشین‌ها نیز در تولید و توزیع دانش شریک شده‌اند، شایستگی بنیادین معلم است، نه مهارتی جانبی. مطالعات نشان داده است که این شایستگی، از خودآگاهی معلم آغاز می‌شود و در زبان، برنامه درسی، فناوری و ارزشیابی تجسم می‌یابد. برخلاف تصور رایج، فرهنگ آگاهی، صرفاً مسئله «مناطق دوزبانه» نیست؛ هر معلمی در هر کلاسی با دانش‌آموزانی روبه‌روست که زیست‌جهانشان با «دانش‌آموز پیش‌فرض» فاصله دارد.

در عمل سه گام پیشنهاد می‌شود: نخست، گنجاندن برنامه درسی فرهنگ آگاهی در دوره‌های تربیت معلم؛ دوم، بازبینی فرهنگی-زبانی کتاب‌های درسی با مشارکت معلمان و دانش‌آموزان؛ سوم، تدوین راهنمای سواد انتقادی و سواد دیجیتال شامل هوش مصنوعی برای معلمان که آگاهی و حساسیت فرهنگی و زبانی آنان را بهبود بخشد.

محدودیت‌های این مقاله، یعنی مفهومی بودن و تکیه بر نظریه‌های برآمده از بافت‌های دیگر، مسیر پژوهش‌های آینده را نشان می‌دهد: کنش‌پژوهی در کلاس‌های درس برای آزمون ابعاد پنج‌گانه؛ بررسی تجربی سوگیری ابزارهای هوش

¹ -Mishra, P., & Koehler, M. J.

مصنوعی در پاسخ به پرسش‌هایی به فارسی و زبان‌های محلی؛ و مطالعه تجربه معلمان از اجرای این الزامات. از معلمان و پژوهشگران خواننده **نشریه تجارب علمی** دعوت می‌کنیم گزارش تجربه‌های خود را برای نشریه بفرستند.

تعارض منافع

ندارد



COPYRIGHTS

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

۵. منابع

- Ahmadifar, R. (2026). In which language does mathematics speak? Requirements of culture-aware mathematics education for future teachers. Under publication. [Persian].
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.; R. Nice, Trans.). Sage.
- Constitution of the Islamic Republic of Iran. (1979, as amended 1989). Article 15.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44–48.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.