

美国教师教育领域核心实践运动及其 社会公平转向

祝 刚 周江玥

(华东师范大学 国际与比较教育研究所, 上海 200062)

【摘要】 随着美国教师教育领域核心实践运动的蓬勃发展,其核心理念和实施策略正从传统技能培养转向融入社会公平正义理念。本研究通过探究教师教育核心实践运动转向的脉络和内涵演变,认为这一模式旨在通过聚焦关键教学技能来提升新手教师的教学技能。近年来,美国教育学者批判性地审视核心实践实际应用可能存在的局限,包括与社会正义公平脱节、去专业化风险、教师角色窄化和实践简约化等。教师教育改革应锚定教育变革方向,重构教师专业发展体系,融合文化适应性教学,构建多维反馈机制,为实现教育公平和教师专业成长提供新的路径。核心实践及其与社会公平的融合为透析教学实践的复杂性提供了抓手,可为构建教师教育自主知识体系提供示范,为破解我国乡村教师教育难题提供思路。

【关键词】 核心实践;教师教育;实践导向;社会公平

【中图分类号】 G451

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2025)04-0053-12

一、问题提出

目前,国内学界对实践导向教师教育的关注不断升温(祝刚等,2022)。有学者探讨了如何通过临床实践、案例教学等策略培养教师的实践能力,并强调这些实践在提高教师专业水平和教学质量方面的重要性(洪明,2023)。亦有学者指出当前教师教育变革开始关注实践问题,呈现强烈的实践转向,强调教师教育的知行合一(祝刚,2023;2025)。然而,现有研究或概述整体变革趋势,或局限于引介个别教师教育实践模式,尚缺乏对关键实践路径及其背后转变缘由的深入学理分析。

本研究以当今美国教师教育领域如火如荼的核心实践运动为切入点,在明晰其内涵与发展脉络的基础上进行批判性审视,分析教师教育社会公平、正义理论与“核心实践”运动的融合与重构,并探讨这一转向如何影响教师教育的实践路径。核心实践的思想和方法有助于重新理解教师专业发展的核心逻辑,也能为当下教师教育的公平性与实践取向整合研究提供新的分析架构,可为我国完善中国特色教师教育体系、提升教师教学实践能力提供理论资源与实践镜鉴,并为我国优化《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》、职前教师实践教学体系和“国培计划”项目提供可行的实

【收稿日期】2025-06-17

【修回日期】2025-07-07

【DOI编码】10.13966/j.cnki.kfjyyj.2025.04.006

【基金项目】 中央高校基本科研业务费项目华东师范大学文理交叉跨学科培育项目(2025ECNU-WLJC005)。

【作者简介】 祝刚,哲学博士,副教授,华东师范大学国际与比较教育研究所,华东师范大学杜威教育思想研究中心副主任,研究方向:教师教育、比较教育理论、美国教育改革等(gzhu@iice.ecnu.edu.cn);周江玥,硕士研究生,华东师范大学国际与比较教育研究所,研究方向:比较教师教育。

【引用信息】 祝刚,周江玥(2025). 美国教师教育领域核心实践运动及其社会公平转向[J]. 开放教育研究,31(4): 53-64.

践路径。

二、核心实践的理论基础及概念发展

(一)理论缘起与内涵嬗变

教师教育领域的“实践”发轫于19世纪末对教师技能的初步探索,20世纪中叶以后融入“教师知识基础”与“认知能力提升”理念,21世纪逐渐形成了丰富的理论体系。伴随着“教学专业化”(Teaching Professionalization)与“教与学学术”(Scholarship of Teaching and Learning)思潮的兴起,教师教育实践吸收并融合了多种教育理论与教学方法。然而,如何及时适应教育景观的剧变,找到理论与实践的结合点,解决过度依赖观察式学徒制且缺乏实践操作机会等问题,成为教师教育变革的系列难题。

在教师教育的专业化理论探索中,李·舒尔曼(Lee Shulman)提出的显著教学法(Signature Pedagogy)和教学内容知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)具有鲜明的实践转向,为教师教育专业化改革提供了理论基础。显著教学法是专业领域中标志性的教学实践模式,具有表面结构、深层结构和隐性结构三个维度,为教师提供了学习专业知识与技能的有效途径(Shulman, 2005)。教学内容知识是指教师在特定学科领域,将学科知识转化为适合教学内容的能力和知识,包括学科内容、教学法和课程知识三个构成要素(Shulman, 1986)。显著教学法为特定专业领域提供了有效教学的实践框架和方法,教学内容知识则聚焦教师如何将学科知识转化为教学内容并开展有效教学。两者与教师的实践能力密切相关,共同致力于提升教师的实践能力和教学质量。这一专业化发展维度,为“核心实践”解构教学关键事件的理念埋下了伏笔。

核心实践的概念来源于对传统教师教育模式的反思及对教学工作复杂性的认识。在对教师教育的诸多批判中,有一种观点颇为鲜明,即认为当前教师教育项目过于关注教师的知识储备、职业承诺、个人性格和教育理念,对教学的实践性关注不足(Grossman et al., 2009)。为矫治这一过度理论化的倾向,一种有效策略是聚焦“高杠杆”或“核心”实践。麦克唐纳等学者率先提出“核心”或

“高影响力”教学策略,他们比较了教学、临床心理学和神职人员三个不同专业领域的核心实践,并探讨这些领域如何培养新手的专业实践能力,发现尽管三个领域的目标与内容差异显著,但专业教育均围绕“核心实践”展开,并通过示范(modeling)、分解与模拟(decomposition & simulation)、协作性反馈(collaborative feedback)等机制培养新手(Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009)。因此,他们建议围绕“核心实践”教学工作中基础性、高频次且对教学效果影响显著的行为或策略组织教师教育。将教学拆解为可教授的部分,如组织讨论、提问技巧,能够帮助新手教师逐步掌握复杂技能。该模式着重强调,新手教师培训应将重心置于教学实践,而非局限于传统的学术理论传授。格罗斯曼(Grossman, 2009)主张将实践作为教师专业准备的核心,认为教师教育课程应以教学任务和活动为中心,而不是仅关注信仰、知识和承诺等。将复杂的实践分解为可操作的部分是关键,因为这种分解能够通过“近似实践”(approximations of practice),即模拟教学实践,帮助教师在教育环境中练习并改进教学技能。

麦克唐纳拓展了核心实践的内涵,提出“高能实践”概念。高能实践是核心实践的子集,强调那些在实际教学中能显著提升学生学习效果的行为集合。高能实践适用于各个学科、年级和教学环境,包括引导学生讨论、解释和示范教学内容、对教学内容针对性提问和解读以及关注学生思维模式等。高能实践对学生学习至关重要,也是教师提高教学技能的重要基础。格罗斯曼等呼吁重新定义教师教育的观点得到了广泛支持,研究者开始探索如何将核心实践应用于具体学科,尤其在英语教学领域,个人阅读评估方法得到了广泛运用。学生运用质性阅读清单(qualitative reading inventory)等评估方式进行练习,教师使用视频或录音带记录并评估学生的词汇量、准确性、理解力和认知策略。这种做法借鉴了传统教师教育的概念,通过阅读构建意义、追踪儿童语音和音位意识的发展,引导新教师使用特殊策略。核心实践进入英语等教学领域,反映了教师教育方法从理论向实践的转型。

“实践”这一概念以及对“基于实践的教师教育”的理解不断演变,影响教师学习的内容体系、方式

方法、深度和广度(见表1)。

教师教育的实践导向改革并非局限于实践技能培养,而是涵盖对教师作为研究者、批判性思考者和终身学习者等角色全方位素养的培育,内涵涉及三个维度:1)目标导向,即通过“分解复杂的实践”,形成一套可操作、可管理的特定教学行为,以便新手教师掌握并在职业生涯中不断丰富和拓展(Lewis, 2007);2)理论性,包括避免教师教育领域理论与实践脱节,围绕一套核心实践重新组织课程,将教学实践作为专业课程的经线,实施这些实践所需的知识和技能作为纬线(Grossman et al., 2009);3)文化适应性,指教学实践与学生的文化背景和生活经验相呼应,这有助于提升学生的参与度与学习成效(Ladson-Billings, 1995)。教师不仅需要提升专业性,还需要适应不同的社会文化背景,调整教学实践以满足不同学生的需求,并减少教育系统中的组织与文化不平等。

长久以来,教师教育领域存在专业语言碎片化且缺少共通的专业术语等问题。这是教师职业专业化进程的一大关键障碍,大大限制了新手教师接受已有实践知识体系的能力(Lortie, 1975)。学徒观察(apprenticeship of observation)的传统知识传递模式使得新手教师面对“实践中的不确定性”(Schön, 1983),往往感到力不从心甚至孤立无援,可能错过一些关键的教学行为。核心实践的提出为描述教学实践提供了通用的专业词汇,为教师教育提供了共通的语言框架,能帮助教师更精准地解构复杂教学行为,如将“课堂讨论”这一复杂活动分解为“识别认知冲突”“引导证据使用”等可操作单元;术语使用的规范化也能促进教师之间的知识共享,对建设教师实践共同体具有深远影响(Kavanagh et al., 2020)。这验证了“核心实践”这一专业术语对教师认知具有“结构化赋能”效

应(Grossman & McDonald, 2008),即其不仅能提升教师个体的反思效率,还能通过社会分布式认知强化教师共同体的实践改进能力。

(二)核心实践在不同学科的应用与发展

在教师教育领域,核心实践被视为提升教学质量的关键。密西根大学知名教育学者兰伯特(Lampert, 1990)最先探索数学教学中的高能实践。他详细阐述了数学实践与数学教学之间的差异。随后,美国著名数学教育学者鲍尔等(Ball & Forzani, 2009)强调识别和聚焦“高能”或“核心”实践的重要性。这些实践包括:引导数学问题解决讨论、深入探讨学生的答案和评估学生的作业等。为了使新手教师能识别并学习这些复杂的教学实践,鲍尔和福扎尼提出了“分解”(decomposition)这一关键步骤,即将复杂实践分解成可以单独识别、具有自身完整性且在实际教学中可以被有效整合和应用的单元。通过这种方式,新手教师可以逐步掌握复杂的教学技能,并应用于实际教学。

在科学教育领域,华盛顿大学温茨奇特等(Windschitl et al., 2012)主张,若能在教师职前培养与入职阶段系统介绍系列明确且针对特定学科的高影响力教学实践,那么教师教育界便可共同完善这些实践,帮助新手教师在多样教学环境中掌握实践所需的工具和资源。为此,他们使用基于模型探究(model-based inquiry)的方法,提出“具有抱负的科学教学”(ambitious science teaching)框架,即通过引导学生深入探索科学概念和科学话语,促进其深度学习,使学生像科学家一样思考和行动。具有抱负的科学教学框架包括四组核心实践:构建大理念、激发学生想法以适应教学、帮助学生理解物质活动和敦促学生进行基于证据的解释。为了帮助教师更好地开展教学,温德奇特提出两套工具,即启动工具(priming tools)和面对面工具(face-to-face

表1 “核心实践”内涵的变迁

时间 (年)	提出者	概念	内涵
2008	格罗斯曼等(Grossman & McDonald, 2008)	核心实践	要求教师运用专业判断力构建教师、教师教育者与学生之间富有意义的智力交流与社会互动的教学活动
2009	鲍尔等(Ball & Forzani, 2009)	“高能”实践	新手教师需要深入理解必须掌握的关键任务与活动、承担相应责任,并作好充分准备以履行核心教学职责
2018	格罗斯曼(Grossman, 2018)	核心实践	教师为支持(学生)学习而制定可识别教学要素,这些要素构成了教学的基础和学科目标的核心

tools)。为细化“具有抱负的科学教学框架的“粒度”,克洛泽(Kloser, 2014)将那些由多个活动结构、师生互动、工具和话语组成的实践进一步分解,最终甄别出一系列能帮助学生实现“下一代科学教育标准”(Next Generation Science Standards)学习目标的科学教学实践,包括:引导学生参与科学探究,促进课堂对话,激发和评估的学生科学思维,提供反馈,构建与解释模型,联结科学概念与应用,关联科学概念与现象,聚焦核心科学思想与实践以及构建课堂共同体。

印第安纳大学布鲁明顿分校亚历山大·昆卡(Cuenca, 2021)采用内容分析法分析基于美国《大学、职业与公民生活社会学科州立标准框架》的社会科学课程,基于探索设计模型(Inquiry Design Model)提出七个组织社会科学教师教育的核心实践:建立社会科学学术语言、帮助学生认识社会现象的跨学科性、使用解释性问题、帮助学生组织探究、联系学生生活进行探究、开展结构化讨论、将探究延伸至公民生活。

相应的,教师教育课程也需要围绕“高水平核心技能”展开。密西根大学教学工作研究小组构建了小学教师教育计划组织框架,包括:引导小组讨论、解释与示范教学内容、激发并解读学生的思维、关注学生思维模式、协调并调整教学等。这些实践不仅要求教师具备深厚的学科知识,还要求其能够理解和适应学生的多样化需求,以及能够创建包容和启发性的学习环境。

不同学科的实践框架都强调以学生为中心的教学设计。例如,数学领域的“引导学生开展问题讨论”与科学领域的“基于模型的探究”,强调学生通过主动探究取代被动接受知识。实现这一目标,需要将抽象的学科思维分解为可操作的实践,如将“引导讨论”分解为提问设计、错误回应、结论总结等子技能,以支持新手教师渐进掌握教学技能。此外,各学科的核心实践也强调打破学科壁垒并关注知识在真实情境的应用,如社会科学教师通过“公民行动”连接历史学习与社会参与。未来,核心实践的学科应用将聚焦跨学科整合,逐渐突破学科边界,形成通用的教学能力框架和方法论体系。同时,标准化实践与情境化适应的张力将催生更多本土化教学实践,推动核心实践在世界范围落地

生根。

三、核心实践遭遇的批判与质疑

随着教师教育逐渐引入以实践为基础的改革,越来越多的教师教育者将工作定位为“基于实践”的专业活动。然而,程序的标准化及脱离具体教学情境也引发批评质疑。一些学者质疑这种以实践为导向的教师培养模式能否充分关注教学公平,甚至认为其将社会公平正义的议题边缘化。作为基于市场的新自由主义教师教育改革,核心实践可能会成为“为所有人而教”“为美国而教”等教师教育改革浪潮的一部分,忽视不同地区教育的具体实际和历史问题,导致改革效果不佳或加剧教育不平等(Ellis et al., 2016)。同时,部分学者担心,过度强调预设的实践可能导致技能脱离具体情境,从而削弱教师的主动性和创造性。这种简约化、单一的“最佳”实践,可能会掩盖实践体系所蕴含的权力关系(Grossman, 2018)。教育所承担的社会批判使命以及教师作为专业人员的主体性,是否会被削弱?这些都促使教育工作者重新思考“技术理性”与“人文关怀”之间的关系。目前,核心实践所遭遇的批判与质疑主要包括:

(一)与社会公平正义的价值追求脱节

在美国教师教育研究领域,詹姆斯·班克斯、卡尔·格兰特、格洛丽亚·拉德森-比林斯等批判教育学者积极倡导利用多元文化主义、批判种族理论和知识社会学等视角审视社会与教育中的不公平现象。这些学者关注美国贫困地区和有色人种学生的教育状况,从阶层、种族、政治、文化等维度展开批判性分析。目的在于揭示新自由主义影响下“种族无涉”“阶层中立”“解制”取向、替代型教师教育立场,在何种程度上是如何复制、巩固乃至加剧社会的不平等,特别是种族、阶层之间的压迫,以及有色人种学生与白人学生之间存在的“学业成就差距”(祝刚, 2025)。这一理论致力于为民主社会培养具有批判性、反对压迫、追求多元文化与公平正义的教师和学生,他们以教学和教师教育为途径,“致力于改变这个世界”(鞠玉翠, 2010)。

宾夕法尼亚大学萨拉·卡瓦纳等的实证研究表明,在基于实践的教师教育课程中,社会正义的教

学主要依赖理论探讨,导致新手教师陷入“镜像困境”——倾向于将文本“去政治化”,即关注技术性实践,忽视权力关系分析(Kavanagh & Danielson, 2020)。从知识社会学的视角看,基于实践的教师教育推崇的“标准化实践”未能挑战结构性压迫,“核心实践”实质是文化政治实践的产物。它通过布尔迪厄所谓的“符号暴力”将社会优势群体的文化资本转化为普遍的教学规范,对少数族裔学生进行文化规训,用“最佳实践”的外衣掩盖教学活动的政治与文化维度。

核心教学实践关注点往往过于狭隘,缺乏对教师角色的全面理解,未能将其核心要素与教师角色的广阔愿景联系起来。这种倾向暗示着教师仅需掌握一套既定的教学实践,忽略教师在社会和文化背景中扮演的角色。对“规定性实践”的推崇,其潜在的不良影响不容小觑。安德森(Anderson, 2019)尖锐地指出,核心实践运动可能会破坏学校民主。核心实践所推广与倡导的教师“最佳实践”话语,回避了实践在政治维度和动力机制上的深层次问题,简化了实践的内涵。鲍尔等(Ball & Forzani, 2009)指出,核心实践导向的教师教育隐含了一种假设,即教师教育者已掌握确凿无疑的教学方法,却忽视教学情境的独特性和复杂性。这种做法与对教学目的的合理阐释存在根本分歧,且强行推行单一的“最佳”实践,可能会对美国长期以来处于边缘化社区的教师与学生造成损害,如移民家庭、低收入家庭、少数族裔家庭等。这种僵化的概念化将教师的社会文化身份与课堂实际分离,将教学简化为规定性实践掩盖了实践中充满权力的事实,这种假定的中立性可能会再现不公平的制度,抹杀有色人种教师的独特优势,并限制他们以文化相关的方式构建实践(Anderson, 2019)。

(二)去专业化风险和教师角色的窄化

核心实践运动可能导致教师专业性降低,因其倚重的是短期的、技能导向的教学实训,而非长远的、知识取向的教育专业发展。这种取向可能削弱教师作为专业人士所需的学识深度和视野广度,限制其在理论和实践上的发展空间,进而阻滞教育质量的持续提升。肯尼迪(Kennedy, 2016)指出,核心实践运动可能使职前教师过度关注孤立的教学行为与问题解决方案,忽视这些行为在整体教学中

的目的。此模式或有降低教学质量与专业性之虞。这种实践取向的教师培养模式,可能剥夺职前教师获得多学科滋养、充分利用图书馆等公共资源,以及感受大学知识严谨性和大学精神的机会,甚至导致教师与大学学术共同体的分离。

教师不仅是学科知识的传递者,还是所处社会和文化背景的文化工作者。教师的价值观、信仰体系和行为模式会受长期生活与工作的文化背景的影响,这些因素共同塑造其教学实践及与学生的互动方式。批判教育学家亨利·吉鲁(Giroux, 2020)指出,教师作为“边界知识分子”,需超越技术层面执行者的身份,揭示权力如何借助文化表征塑造人们的认知。教师的文化身份实乃构建师生深层联结的重要资源。通过分享个人的文化背景和经验,教师得以与学生建立深厚的联系。因此,教师需对自己的文化身份及秉承的潜在偏见有所洞察与反思,方能在教学中秉持公正和包容的立场。遗憾的是,当前的核心实践往往忽视教师在社会文化背景中扮演的关键角色,未能充分重视教师的文化身份在教学中的作用,未能认识到教师如何将个人文化经验融入教学,以及这些因素如何对学生的体验和学习成果产生深远影响,更遑论激励教师开展反思性思考与实践(Calabrese et al., 2020)。

回顾历史,那些试图根据特定能力或表现构建教师教育课程的尝试,往往受限于技术主义倾向的限制。美国著名教育哲学家马克辛·格林(Greene, 1978)指出,这种倾向忽视了关键点:教师的技术能力必须与其工作所根植的广阔社会历史背景相融合。尤为值得警惕的是,核心实践运动存在将教师角色简化为执行一系列特定教学策略的技术人员的风险,此等角色定位忽视了教师所需具备的广阔专业视野,以及在复杂教育机构取得成功不可或缺的人际关系技巧(Butin, 2005)。因而,教师教育不应仅聚焦教学技能的传授,还应加强教师对文化身份、社会背景的深刻理解,以及对教育目的和价值的批判性思考,使其成为能够适应多元社会文化背景的反思型实践者。

(三)实践的过度简约化和标准化

普遍的观点认为,教学是一种由个人构建、与特定情境相关的即兴艺术表现,而非一项追求高精度的机械性活动(Ball & Forzani, 2009)。然而,核心实

践运动将复杂实践和即兴的概念过度简约化,倾向于将教学实践视为一系列可复制、易扩展的技术操作或行为模式,忽略了教学实践所蕴含的复杂性和动态性特征,未能充分理解这些概念在教学和社会文化背景中的复杂性。即兴创作作为教师在特定教育情境下根据学生实际需求和教学环境所作的创造性调整与应对,是教学实践不可或缺的一部分。然而,核心实践运动往往将即兴创作降格为一系列预设的、固定的行动步骤,此举无疑剥夺了教师根据实际灵活应对、因地制宜的能力,限制了教学实践的丰富性、多样性与生成性。例如,美国斯坦福大学和教育测试服务中心等机构共同开发的教育教师表现性评估就面临这一问题。该评估要求教师提交教学视频、教学计划、学生作业样本和书面反思等材料,以评估其教学能力。然而,这种评估过于依赖预设的教学模式和评估标准,忽视教师在实际教学中的即兴创作和对特定情境的灵活应对能力以及教师对教育理论的深入理解和对社会文化背景的敏感性,大大限制了教师的专业自主性。

此外,教学实践根植于特定社会和文化传统。教学实践受历史、政治、经济和社会等的交互影响,同时也对这些力量产生反作用。然而,核心实践运动忽视这种深层次的相互作用机制,未能认识到教学实践是在特定社会结构中不断发展和演变的。核心实践运动通过过分强调预设的实践模式,可能会剥离教师和学生的个性和文化身份,忽视师生间基于文化的联系和互动。这种剥离会严重削弱教师作为教育者的专业自主性,且忽视教师在塑造教育实践、推动教育变革中所发挥的积极作用(Anderson, 2019)。因此,这就有必要重新审视核心实践运动的理念,以更加全面、深入的角度理解教学实践的复杂性和多样性。

核心实践运动对实践过程的过度简化和去情境化处理,致使理论与实践之间出现了根深蒂固的割裂。教师教育理应建立在对实践深刻理解的基础之上,这包括对实践所处的社会文化背景、历史发展脉络以及教育理论之间的内在联系的全面把握。然而,核心实践运动的简约化方法使得教师教育与实际教学实践之间的联系变得薄弱,使得教师无法获得充分的理论支持和实践指导。具体而言,核心实践运动脱离了大学这一学术环境,忽视

了对教育理论(如教育心理学、教育哲学等)的系统学习,这可能使得教学沦为“空洞的技术”,削弱教师的批判性思维与情境适应能力。这种过度偏重实践的方法取向,可能致使教师教育陷入“技术主义”的泥潭,难以掌握灵活适应特定学生和情境的策略和方法,无法应对实际教学工作的复杂挑战(Philip et al., 2019)。因此,我们亟需重新审视和调整核心实践运动的理念与实践方式,以促进教师教育的全面发展与教师专业素养的全面提升。

从教师个体实践性知识角度看,核心实践运动对标准化实践的推崇,在一定程度上会通过消解教师的个体经验,削弱其专业自主性。具体来说,教师个体实践性知识强调教师的个人生活史,包括成长经历、文化环境,而过度简约化、标准化的实践要求摒弃这些带有教师个人色彩的因素,“去教师化”可能导致教师独特的教学智慧被忽视,压抑教师的“实践智慧”。从教师专业发展来看,这一偏向阻碍了教师个体实践性知识的动态更新。教师个体实践性知识发展的重要途径是在行动中反思和行动后反思(Greene, 1978)。标准化实践将教学流程固定化,教师可能更倾向于遵循既定标准,忽视学生在课堂上的即时反馈和个性化需求,难以根据学生反馈迭代教学策略,也压缩了自身的反思空间。由此看来,“去情境化”侵蚀着教师个体实践性知识的发展。

四、核心实践运动的社会公平转向

当今社会,多样性、平等包容与全纳主义不仅是教育的理想目标,更是迫切的社会现实需求。然而,当前教育实践中存在的种种不平等现象,如资源分配不均、文化偏见、种族歧视、教育机会不均等、学业成就差距等,严重阻碍了这一使命的实现。教育者必须深刻认识到,教育不只是知识的传递,更是社会公平正义的基石。基于社会公平的核心实践旨在通过教育实践的变革,打破不平等的循环。实现社会公平正义和解决系统性不公。

(一)满足社会公平正义与解决系统性不公的迫切需求

教育系统往往反映了社会的权力结构,其在运行过程中常常无意识地复制并固化社会中的权力不平等现象。优势群体的文化和知识体系被赋予

了更高的地位与价值,边缘化群体的声音往往被忽视乃至淹没。为了弥合这一鸿沟,实现社会的公平正义,教师教育领域必须采取积极措施,挑战并改变这种权力不平等的结构性问题。批判教育学家保罗·弗莱雷(Freire, 2000)指出,教育在本质上具有政治性,而中立和客观主义的立场往往被用作掩盖当权者利益的工具,进而维系不平等的社会等级制度。

尽管当前社会对于这一问题的认识日益加深,但权力与等级秩序造成的社会不公平现象在教师教育中仍然普遍存在,且影响深远。美国著名批判教育学家阿普尔(Apple, 2019)在《意识形态与课程》一书中尖锐地指出,教育本质上是政治性的——教师如何选择知识、师生互动模式,乃至评价“有效教学”的标准,均被主流意识形态编码为看似中立的“技术规范”。在教师教育中,教授哪些内容(以及忽略哪些内容)、强调(或忽略)哪些核心观点和价值观、包含(或排除)哪些课程内容、采纳(或排除)哪些教学工具和材料,以及选择与哪些社区合作(或不合作),这一系列决策背后均蕴含着复杂的、隐晦的政治考量。因此,将公平和正义确立为教师教育的核心目标,对于避免该领域继续维持和强化社会不平等和不公正现象至关重要(Souto-Manning & Stillman, 2020)。这不仅是教师教育自身发展的内在要求,也是推动社会进步与实现教育公平的重要途径。

威斯康星大学麦迪逊分校康尼·诺斯(North, 2006)分析了有关社会正义领域的三类紧张关系,即承认与再分配之间的张力,相同性和差异性之间的权衡,以及宏观和微观过程之间的互动。在探索正义这一基本议题时,尤为关键的是要聚焦个体间的差异性,尤其是要深刻考量因历史积淀而形成的、根深蒂固的社会群体间的权力差异。历史的压迫性记录昭示我们,必须敏锐察觉并正视环境与个人需求之间的细微差异,并坚定捍卫个体追求美好生活的正当权利,这是实现社会正义不可或缺的一环(Kavanagh & Danielson, 2020)。通过这样的视角,我们能够更加全面地理解社会正义的复杂性,为构建更加公正、包容的社会体系提供有力的理论支撑和实践指导。

基于公平的核心实践,能够解构当前不平等的

权力结构,赋予边缘化群体以批判性意识与行动能力,使其成为社会变革的主体,从而重塑教育主体性。这是因为,教师不仅是知识传递者,同时也是“转变性知识分子”(Giroux, 1988)和社会变革者,通过教育实践赋予社会边缘群体学生批判性意识,并在教学过程中挖掘被主流叙事遮蔽的边缘群体的历史经验与文化传统,将其作为边缘群体抵抗压迫的资源,如开展社会议题批判探究项目,在教学中引导学生分析社会不平等根源,如种族歧视、经济差异、文化压迫等。基于公平的教学实践可通过问题溯源揭示真实社会问题的来源,通过引导边缘群体学生的叙事写作来解构话语霸权,并鼓励学生实施行动提案,挑战系统性不公,最终推动社会的公平正义。

(二)正视美国社会中种族、文化和社会经济地位的群体差异

美国著名教育政策与教师教育学者琳达·达林-哈蒙德(Darling-Hammond, 2010)在《扁平世界与教育:美国对公平的承诺将如何决定我们的未来》一书中,深刻剖析了美国教育政策存在的缺陷。其中,最为突出的问题在于低收入和少数族裔学生面临的教育机会不平等。在贫困儿童和少数族裔儿童群体中,“贫困文化”和“基因不足”的谬误情况持续蔓延,严重阻碍了他们的成长与发展。教育系统未能充分挖掘并发挥这些学生的潜在能力,反而加剧了社会与经济的不平等。具体而言,美国不同学生群体在资源获取方面存在着显著的不公平现象。这种不平等不仅体现在教育资源的分配上,还渗透于学校和教师的奖惩制度之中,导致这些制度难以有效改善教学质量。同时,国家层面的教育政策缺乏足够的凝聚力与连贯性,无法有效培养高素质的教师队伍,进一步加剧了教育不平等的问题。这些因素共同损害了美国的整体教育成就,并在不同种族、文化和社会经济群体之间造成了巨大的成就差距。哈蒙德明确指出:“我们无法容忍在获取知识和资源方面存在的结构性不平等,这种不平等对我们大量公民的教育机会构成了持久性障碍。”拉德森-比林斯(Ladson-Billings, 2006)提出的“教育债务”(educational debt)概念,也深刻揭示了有色人种学生遭受的历史性剥夺以及当前教育系统中存在的结构性不平等问题。解决教育债务问题,

不仅是为了实现教育公平,更是为了维护民主和社会正义。减少教育债务,可以缩小学生的成就差距,并为所有学生提供更公平的教育机会。

要实现社会正义和经济繁荣,教育公平是关键。达林-哈蒙德(Darling-Hammond, 2009)强调,唯有确保所有学生,无论其出身背景如何,均能享有高质量的教育资源,方能在全球化日益加剧、世界日趋“扁平化”的竞争中立于不败之地。这一观点与弗莱雷(Freire, 2000)关于教育政治性的论述一致。弗莱雷指出,教育绝非单纯的知识传递过程,而是权力关系的一种体现与反映,聚焦压迫与奴役关系。因此,教师教育应当秉持社会正义的理念,将其融入教学实践,致力于培养能应对不平等和不公正的未来公民(Darling-Hammond, 2009)。

(三)政策推动与实施的双重挑战

美国联邦政府通过一系列教育政策和法律,如《平等教育机会法案》《不让一个孩子掉队法案》《每个学生都成功法案》等将教育的社会公平性提到了重要位置。具体而言,《不让一个孩子掉队法案》明确要求所有学生均需达到统一的学术标准,并通过州级标准化测试评估学校的整体表现,特别强调关注弱势学生群体,包括少数族裔和低收入家庭的学生。《每个学生都成功法案》继续强调对所有学生,包括历史上接受服务不足的学生群体的成就的关注。这些政策法规的出台,不仅彰显了美国作为一个多元化国家,在面对种族与社会经济成就差距这一挑战性议题时的坚定决心,也体现了确保所有学生,无论其个人背景如何,均能达到高学术标准的宏伟愿景。在此背景下,公平转向的声浪日益高涨,核心实践运动亦需顺应这一强调社会公平的政策导向,作出相应的适应性调整与变革,以更好地服务教育公平与质量的双重目标。拜登政府将教师职业专业化发展置于教育改革的核心位置,通过“美国救援计划”(American Rescue Plan)等政策,以及设立“教师质量合作基金”(Teacher Quality Partnership Grants)、将“公平教学实践”纳入评估体系等举措,为教师提供支持。

尽管联邦政策为推动教育领域的社会公平转向提供了宏观框架,但在具体实施过程中仍面临多项挑战。首先,长期以来,教育界普遍将提升教学专业性视为首要目标,这一观念深入人心。因此,

教师教育者需转变传统思维定式,将公平性提升至重要地位,并确保其能够渗透到核心实践每个环节。其次,在教学实践中如何精准识别并满足不同学生群体的差异化需求,为其提供适宜的教学支持,以及如何科学衡量这些实践的效果等,均需要教师不断探索与尝试。最后,在联邦国家的背景下,如何确保教育政策在不同州和学校之间得到一致且公平的实施,以及如何有效评估和监控政策的实际成效,也是实施层面必须考量的问题。这要求政策制定者、教育管理者和教师等各方共同努力,建立完善的政策执行和监督机制,以确保教育公平目标的实现。

五、重构教师教育的未来路径

教师教育的变革不仅关乎知识体系的更新,更涉及意识形态的重塑。这要求教师教育突破“技术理性主导”的窠臼,从价值内核的内化、教师发展体系的重塑和反馈机制的革新三个维度协同推动教育公平与社会正义的实现。

(一)将社会公平与正义作为教师教育变革的价值追求

教师教育的变革不仅关乎知识体系的更新,更涉及意识形态的重塑,以确保教育体系在本质上能够体现公平、公正与社会责任(Browne et al., 2022; Picower & Love, 2021)。从认识论维度,批判性反思应超越个体层面的文化敏感性,深入解构教育系统的“认识论暴力”(Santos, 2018)。在实践层面,教师需要超越传统的阅读与写作框架,发展批判性意识,并以反种族主义的方式理解并开展教育实践(Browne et al., 2022; Picower & Love, 2021)。为实现这一目标,教师教育的理论需要经历从“多元文化教育”到“批判性教学”“文化相关性教学”,再到“反种族主义教学”的转向。这一转向包括三个核心维度:第一,教师需具备批判性反思能力,能够识别教育体系中存在的权力结构及其对不同群体的不平等影响,并主动寻求改变路径;第二,教师需具备文化相关性意识,在教学实践中尊重学生的文化背景,以提高学习的参与度和有效性;第三,教师需掌握反种族主义教学策略,在教育过程中不仅关注种族与社会不公议题,更能够采取积极的行动,推动教育公平和社会正义。

教师不仅需要在理论上理解这些维度,还需要在实际教学中应用这些原则。例如,教师可以借鉴批判性课程理论,将被边缘化的少数群体叙事纳入课程内容。这不仅是简单的“文化补充”,而是通过“认知正义”框架,重新界定“合法知识”,直接挑战教育系统的认知霸权(Santos, 2018)。教师还可以与学校或社区合作,构建反种族主义实践共同体,共同开发课程、设计并实施反种族主义的教学活动。

(二) 重构基于社会公平正义的教师专业发展体系

美国教师专业发展体系的重构需要融合社会公平正义与核心实践,使教师能够在真实情境中检验并优化教学策略,实现理论与实践的深度融合(Calabrese, 2020)。一是要构建基于实践反思的学习共同体,促进大学与中小学之间的深度协同。高校应突破“重理论、轻实践”的组织局限,与中小学建立紧密合作机制,使职前教师能够在真实课堂环境中接受实地培训,在真实教育情境中锤炼教学技能。同时,中小学教师也需积极参与大学的理论研究与课程开发,强化对教育前沿理论的理解,并在教学实践中灵活运用,以实现理论研究与课堂实践的双向赋能。二是要强化教师的实践反思能力,使其在真实情境中不断优化教学策略。教师培训不仅要提供真实课堂观摩与模拟教学的机会,还需引入叙事探究等方法,鼓励教师通过记录与分享教学案例,深化对自身教学行为的认知。教师可以通过案例分析、集体讨论等形式,在多元视角的碰撞中反思教学决策,拓展教学策略的适用性,从而在教学实践中更加游刃有余。此外,大学与中小学可联合创办专业交流平台,如教师成长期刊或线上教学社区,鼓励教师撰写并发表教学反思文章,实现经验的共享与知识的积累。

在专业发展层面,教师需要贯穿整个职业生涯的多维度支持系统。例如,职前教师可以通过在实习期参与社区文化浸润项目,深入体验和了解社区的文化背景,提高自身文化敏感性;在多元文化的课堂环境中开展教学实践,在真实的教学场景中应用文化知识和教学策略。学校还应定期为教师提供与文化和反种族主义教学相关的专业发展课程,开展教学观摩和同行评议等,促进教师的专业反思

和专业成长。

(三) 健全文化相关、闭环的多维教学实践反馈机制

推动核心实践社会公平转向落地,需要构建系统完善的多维教学反馈机制,并通过多渠道反馈收集数据,探讨教师在构建包容性课堂环境和促进学生文化认同与知识建构上的实际表现,从而为优化教师教育实践提供证据支撑。一是构建文化响应性教学目标与实践反馈指标体系。这要求从文化多样性、社会公平和包容性教育的主流发展趋势出发,深入探讨教师在多元文化课堂中的角色和责任(Nieto & Bode, 2007),并借助专家咨询、案例分析等方式,构建系统化反馈指标体系。该体系覆盖教师对学生文化背景的识别、教学策略的调整效果以及学生文化自信和归属感的培养等多个维度,可全方位刻画教师教育改革的目标愿景(Gay, 2000)。二是开展大规模多维教学反馈测评。这包括在反馈指标体系的基础上,依托课堂观察、学生问卷、同行评议和数字化监测工具等手段,开发多维教学反馈测评工具;通过大规模测评实践,综合分析教师在文化响应性教学实践中的表现和效果,明确教师在构建包容性课堂环境方面的优势与不足,为进一步改进教学策略和优化教师培养模式提供数据支撑。三是完善基于反馈闭环的教学实践改进策略。这包括构建“反馈—改进”的闭环模型,实现教学评价与实践改进的双向互动;依据多维反馈测评结果,及时制定和实施针对性的改进措施,推动教师文化响应性教学能力持续发展。通过定期举办文化研讨会、教学反思论坛和跨校合作等实践活动,为教师提供交流与成长的平台,确保教学反馈机制在推动包容性、开放和公平教育实践中发挥长效作用(Helsel, 2020)。

教师考核体系可增加文化可持续性评估指标。一是细化文化可持续性指标,纳入文化适应性、社区文化传承、社会公平议题等维度,为课程内容、教学策略、师生互动等提供全面反馈。二是构建多种反馈收集渠道。除了学生提供的反馈,不同背景的教师可评估课程设计中的文化适应和社会公平元素。教育管理部门应为社区成员提供反馈渠道,听取社会各界的意见,推动持续改进教学。

六、结语

虽然中美教师教育体系在培养目标、课程设置、教学方法、评价标准与治理体系等方面存在显著差异,但中美两国在教师教育改革方面面临共性挑战,这包括建设高素质专业化创新型教师队伍,将促进社会公平与正义作为教师教育改革的重要目标,强化实践在教师教育改革中的重要性(祝刚等,2022)。我国《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》《中学教师专业标准(试行)》都明确了教师的专业知识与专业能力维度,强调有机结合学科知识、教育理论与教育实践,提升教师教书育人的实践能力。《教师教育课程标准(试行)》明晰了“实践取向”的基本理念,号召教师教育课程应强化实践意识,关注现实问题,发展实践能力。《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》包含“学会教学”“学会育人”“学会发展”等专业评价标准。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出,实施教育家精神铸魂强师行动,提升教师专业素质能力,健全教师教育体系。2025年5月,教育部、国家发展改革委员会联合印发了《关于组织实施教师教育能力提升工程的通知》,提出以培养未来教师科学能力、实践能力为重点,全面提升教师教育能力。可见,我国目前致力于在专业理念、专业标准、宏观政策、课程体系、实践方式等方面全面提升教师的专业实践能力(祝刚,2021),但仍存在堵点问题,如上述政策如何在实践中扎实落实?教师专业标准与教师教育课程体系如何有效衔接?如何优化教师的教学实践课程体系?如何将社会公平意识融入教师教育专业标准与课程体系?

核心实践运动及其社会公平转向为破解上述难题提供了有益参考。第一,核心实践及其与社会公平的融合为透析教学实践的复杂性提供了抓手。长期以来,制约我国教师专业发展水平的一大症结是对教学实践存在片面化、简单化认识。特别是与医学、法学等成熟专业相比,教学专业一直处于“半专业化水平”(祝刚等,2021)。核心实践所提出的示范、分解与模拟以及协作反馈为提升教师教学实践技能提供了可行路径。核心实践与社会公平的融合,提醒我们核心实践过度强调流程的标

准化、对实践过程的过度简化和去情境化处理,可能忽略教学实践所蕴含的复杂性、动态性特征,无法确认教师的文化身份和实践性知识,导致教师专业性降低、文化剥夺与角色窄化。

第二,核心实践为我国构建教师教育自主知识体系提供了示范。近十年来,核心实践在教师教育领域的影响力不断提升,并外溢到语言、数学、社会科学、科学等学科教学领域。核心实践作为一个独特的学科概念,不断发挥其概念统摄作用,逐渐成为美国教师教育的共通语言框架。从其概念演变谱系来看,核心实践这一概念深受显著教学法、教学内容知识、教学学术等理论的影响,具有概念迭代特性。在施瓦布课程理论与杜威反思性探究理论的基础上,核心实践意味着教师是不断融合行动中与行动后反思的反思性实践者,这也为我国教师内在身份构建提供了共通的术语框架。

第三,核心实践运动的社会公平转向对破解我国乡村教师教育难题提供了出路。美国教师教育改革表面上致力于种族、阶层、文化引起的社会不公问题,但实质在于改变教师教育体系中根深蒂固的“缺陷视角”,采用具有赋权增能底色的“优势视角”,从而采用文化回应性教学来承认处境不利学生的经历与认知方式(祝刚,2022;2023)。乡村教师教育是我国教育体系的短板与兜底工程,核心实践运动的社会公平转向对改变我国目前教师教育课程过于“城市化”,弘扬乡土文化的合法性,发挥乡村教师“新乡贤”的角色(祝刚等,2022),以文化关联性与回应性提升教师教育体系的乡土适切性提供了参考。

美国教师教育领域核心实践运动的社会公平转向,不仅是对工具与技术主义倾向的纠偏,更是教师教育回归其公共使命与人文性的关键一步。唯有将公平正义深植于核心实践的内在逻辑与实践路径,教师教育方能真正成为推动社会民主与正义的基石。

【参考文献】

- [1] Anderson, L. (2019). Private interests in a public profession: Teacher education and racial capitalism[J]. Teachers College Record, 121(6): 1-38.
- [2] Apple, M. W. (2019). Ideology and curriculum[M]. 4th ed. New York: Routledge: 85-127.
- [3] Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and

the challenge for teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*, 60(1): 497-511.

[4] Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H.(2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education[J]. *Elementary School Journal*, 109(5): 458-474.

[5] Browne, S., & Jean-Marie, G. (2022). Reconceptualizing social justice in teacher education: Moving to anti-racist pedagogy[M]. Palgrave Macmillan.

[6] Butin, D. W. (2005). Guest editor'introduction: How social foundations of education matters to teacher preparation: A policy brief. *Educational Studies*, 38(3): 214-229.

[7] Calabrese Barton, A., Tan, E., & Birmingham, D. J. (2020). Re-thinking high-leverage practices in justice-oriented ways[J]. *Journal of Teacher Education*, 71(4): 477-494.

[8] Cuenca, A.(2021). Proposing core practices for social studies teacher education: A qualitative content analysis of inquiry-based lessons[J]. *Journal of Teacher Education*, 72(3): 298-313.

[9] Darling-Hammond, L. (2009). *The flat world and education*. New York: Teachers College Press: 1-28.

[10] Darling-Hammond, L.(2010). Teacher education and the American future[J]. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 35-47.

[11] Ellis, V., Maguire, M., Trippstad, T. A., Liu, Y., Yang, X., & Zeichner, K.(2016). Teaching other people's children, elsewhere, for a while: The rhetoric of a travelling educational reform[J]. *Journal of Education Policy*, 31(1): 60-80.

[12] Freire, P (2000). *Pedagogy of the oppressed*[M]. New York: Bloomsbury Academic: 43-70.

[13] Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*[M]. New York: Teachers College Press: 78-89.

[14] Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning[M]. Westport, CT: Bergin & Garvey: 121-147.

[15] Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*[M]. 2nd ed. New York: Bloomsbury Academic: 118-132.

[16] Greene, M. (1978). *The matter of mystification: Teacher education in unquiet times*[M]. New York: Teachers College Press: 53-73.

[17] Grossman, P. L. (2018). The turn towards practice in teacher education: An introduction to the work of core practice consortium [M]/Grossman, P. *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press: 1-14.

[18] Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W.(2009). Teaching practice: A cross-professional perspective[J]. *Teachers College Record*, 111(9): 2055-2100.

[19] Grossman, P., & McDonald, M.(2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education[J]. *American Educational Research Journal*, 45(1): 184-205.

[20] Helsel, C.(2020). Culturally responsive teaching[J]. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 1(3): 1-15.

[21] 洪明,袁笛(2023). 基于“核心与高杠杆实践”的美国教师教育改革[J]. *比较教育研究*, 45(5): 94-102.

[22] 鞠玉翠(2010). 美国教师教育的三种取向之争[J]. *南京社会科学*, (4): 129-134.

[23] Kavanagh, S. S., & Danielson, K. A.(2020). Practicing justice, justifying practice: Toward critical practice teacher education[J]. *American Educational Research Journal*, 57(1): 69-105.

an Educational Research Journal, 57(1): 69-105.

[24] Kavanagh, S. S., Reilly, C., & Gottlieb, E.(2020). Core practices for project-based learning: A framework for supporting teachers in learning to teach with student-directed inquiry[J]. *Harvard Educational Review*, 90(3): 367-395.

[25] Kennedy, M.(2016). Parsing the practice of teaching[J]. *Journal of Teacher Education*, 67(1): 6-17.

[26] Kloser, M.(2014). Identifying a core set of science teaching practices: A Delphi expert panel approach[J]. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1): 1185-1217.

[27] Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy[J]. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491.

[28] Ladson-Billings, G.(2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U. S. schools[J]. *Educational Researcher*, 35(7): 3-12.

[29] Lampert, M.(1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching[J]. *American Educational Research Journal*, 27(1): 29-63.

[30] Lewis, J. M. (2007). *Teaching as invisible work*[D]. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

[31] Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*[M]. Chicago: University of Chicago Press: 61-79.

[32] Nieto, S., & Bode, P.(2007). School reform and student learning: A multicultural perspective[J]. *Multicultural education: Issues and perspectives*: 425-443.

[33] North, C.(2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education[J]. *Review of Educational Research*, 76(1): 507-535.

[34] Picower, B., & Love, B. L. (2021). *Reading, writing, and racism: Disrupting whiteness in teacher education and in the classroom*[M]. Boston: Beacon Press: 84-140.

[35] Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., J. Carter Andrews, D., Stillman, J., & Varghese, M.(2019). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*, 70(3): 251-264.

[36] Santos, B. S. (2018). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide* [M]. New York: Routledge: 189-215.

[37] Santos, B. S. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South[M]. Durham: Duke University Press: 107-268.

[38] Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*[M]. New York: Basic Books: 60-62.

[39] Shulman, L. S.(2005). Signature pedagogies in the professions[J]. *Daedalus*, 134(4): 52-59.

[40] Shulman, L. S.(1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching[J]. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.

[41] Souto-Manning, M., & Stillman, J.(2020). In the pursuit of transformative justice in the education of teacher educators[J]. *The New Educator*, 16(1): 1-4.

[42] Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teach-

ers of science[J]. Science Education, 96(5), 878-903.

[43] 祝刚,丹尼斯·舍利(2022). “第四条道路”关照下的教育领导变革与教师专业发展:理论进路与实践样态——祝刚与丹尼斯·舍利教授的对话与反思[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 40(2): 114-126.

[44] 祝刚,舍利(2022). 文化回应性教学:提升少数族裔学生学业成就的钥匙[J]. 上海教育, (6): 60-61.

[45] 祝刚(2023). 美国教师教育研究中的优势思维及其最新发展[J]. 上海教育, (29): 68-69.

[46] 祝刚(2023). 国际视野下的教师教育:理论、实践与政策[M]. 上海:华东师范大学出版社: 3-4.

[47] 祝刚(2025). 美国教师教育改革十大趋势[J]. 上海教育, (11): 52-55.

[48] 祝刚,王语婷,韩敬柳,等(2021). 如何认识教师专业学习的多重本质与多元层次——与世界知名教育学者弗雷德·科萨根教授的对话[J]. 现代远程教育研究, 33(3): 32-43.

(编辑:魏志慧)

The Social Equity Turning of the Core Practice Movement in the Field of Teacher Education in the US

ZHU Gang & ZHOU Jiangyue

(Institute of International and Comparative Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: With the “core practice” movement in the field of teacher education in the United States, its educational philosophy and implementation strategies shift from traditional skills development to the incorporation of social justice concepts. The paper summarizes the evolution of the shift in teacher education practice, highlighting its aims to enhance the field competence of novice teachers by focusing on critical teaching skills. In addition, this paper critically examines the limitations in practical application, including disconnect with social justice and equity, de-professionalization, narrowing teacher roles, and simplification of teaching practice. To promote teacher education reform, the paper suggests critically examining the directions of change, reconfiguring the teacher professional training system, and constructing a multidimensional feedback mechanism to provide a new path to achieve educational equity and teacher professional growth.

Key words: core practice; teacher education; practice orientation; social justice