

生活教育理论视域下教师核心素养 培育路径研究

卓晓雨

成都大学师范学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年6月17日; 录用日期: 2026年7月14日; 发布日期: 2026年7月21日

摘 要

新课标背景下, 以核心素养为导向的育人目标对教师的专业知识和能力提出了更高的要求。本研究以陶行知先生的生活教育理论为核心, 即以“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”为内涵, 探索教师核心素养培育路径。研究发现, 当前教师核心素养培育普遍存在培育目标偏移、培育方式单一、培育场域禁锢等现实问题。基于生活教育理论, 本文从培育目标、培育方式、培育场域三个维度构建系统化教师核心素养培育策略, 以期推动教师实现生活化、实践化、专业化成长, 为优化教师专业能力和建立高素质的教师队伍提供理论支撑和实践参考。

关键词

生活教育理论, 教师核心素养, 培育路径

Research on the Cultivation Pathways of Teachers' Core Competencies from the Perspective of Life Education Theory

Xiaoyu Zhuo

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: June 17, 2026; accepted: July 14, 2026; published: July 21, 2026

Abstract

Under the background of the new curriculum standards, the education goals oriented towards core competencies place higher demands on teachers' professional knowledge and abilities. This study focuses on Mr. Tao Xingzhi's life education theory, which encompasses the ideas of "life is education,

society is school, and the unity of teaching, learning, and doing”, to explore pathways for cultivating teachers core competencies. The study finds that the current cultivation of teachers’ core competencies generally faces practical issues, such as shifted cultivation goals, single cultivation methods, and constrained cultivation settings. Based on the life education theory, this paper constructs systematic strategies for cultivating teachers’ core competencies from three dimensions: cultivation goals, cultivation methods, and cultivation settings, aiming to promote teachers’ growth in a life-oriented, practical, and professional manner, and to provide theoretical support and practical references for optimizing teachers’ professional abilities and building a high-quality teaching workforce.

Keywords

Life Education Theory, Teachers’ Core Competencies, Cultivation Pathway

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教师是立教之本、兴教之源，强国必先强教，强教必先强师。新时代教育提出要加强高素质专业化教师队伍建设，提升教师的核心素养。教师核心素养是教师基于自身的专业知识和能力、需要在实践中形成和发展的、能够在教书育人过程中促进学生核心素养发展的必备素养，具体包括知识素养、能力素养、伦理素养与实践智慧[1]。2019年中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》，明确提出要建设高素质专业化创新型教师队伍，将教师核心素养提升作为新时代教师队伍建设的重点任务，强调要持续推进教师专业能力迭代升级，适配教育现代化发展需求[2]。2024年，中共中央、国务院《关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确提出，要大力弘扬教育家精神，涵养高尚的师德师风，提升教师的专业素养和教书育人能力、提高教师学科能力和学科素养[3]。综合相关政策文件可知，新时代教育要求教师角色从“教书”向“育人”的根本转型，素养结构从单一学科能力向师德修养、育德能力、生活指导力、协同育人能力等复合型素养体系拓展。然而，传统教师核心素养培育模式存在显著短板，其深层根源在于制度与文化两个层面的结构性约束。从制度层面看，现行以升学率和标准化考试成绩为核心的评价体系，教师核心素养培育被窄化为学科教学技能的提升，生活育人能力、跨界整合能力等培育空间被严重压缩。从文化层面看，“重知识轻实践”的传统教育观念根深蒂固，社会对教师的认知仍偏向于学科知识的权威传授者，而非学生生活的启迪者与完整人格的培育者，这种文化惯性深刻影响了教师培育目标的价值选择，导致教师核心素养培育普遍呈现重理论轻实践、重校内轻社会的“去生活化”倾向。本文以陶行知先生的生活教育理论，即以“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”为核心命题，审视和破解当前教师核心素养培育的困境，主张教育源于生活、场域延展至社会、方法统整于行动，为完善新时代教师核心素养的培育体系，以期推动建立高素质的教师队伍，为助力教育现代化建设提供视角。

2. 文献综述

2.1. 关于生活教育理论的研究

陶行知先生的生活教育理论是中国近现代教育思想的重要组成部分，其核心主张为“生活即教育”、“社会即学校”“教学做合一”。学界对该理论的研究主要集中在理论溯源、核心内涵阐释和当代价值

挖掘两个层面。

在生活教育理论的理论溯源研究层面,学界普遍厘清了生活教育理论的思想渊源与理论内核。周洪宇和曾嘉怡在研究中指出,陶行知生活教育理论并非简单借鉴西方教育思想,而是立足于中国本土教育困境,融合中华传统知行合一的教育思想与杜威实用主义教育的精神内核,经过本土化改造、实践化升华形成的原创性教育理论,是中国教育学自主知识体系的重要组成部分[4]。潘小明等学者通过古今教育思想对比研究发现,陶行知生活教育理论传承了我国教育“学以致用”的核心精神,摒弃了传统的旧式科举教育重书本、轻实务的弊端,兼具历史传承性与时代革新性[5]。

在生活教育理论的核心内涵阐释研究,主流研究认为,“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”是生活教育理论的三大基石,三者相互支撑、有机统一,构成了完整的育人逻辑体系。齐学红、苏超琪在此基础上延伸研究,将陶行知提出的“六大解放”思想纳入生活教育理论体系,丰富了理论的育人维度,指出生活教育不仅是知识传授的范式革新,更是尊重主体、解放个性、培育综合素养的育人理念[6]。

在生活教育理论的当代价值研究层面,学界突破了传统纯理论阐释的研究范式,聚焦理论的现代化转化与落地应用,研究贴合新时代教育改革需求。刘来兵、周洪宇提出“生活·实践”教育新概念,是对陶行知生活教育理论的创造性转化与创新性发展,立足新时代育人要求,强化了实践育人的时代价值,适配当前基础教育提质增效、核心素养培育的改革目标[7]。余江涛和冯凯瑞则从教师专业发展视角展开研究,认为生活教育理论为新时代教师素养重构提供了全新范式,有效弥补传统教师培养重理论灌输、轻生活实践的短板,倒逼教师更新育人理念、强化实践育人思维,推动教师从知识型教师向生活化、综合型育人教师转型[8]。

总体来看,当前学界对生活教育理论的溯源脉络、核心内涵与当代价值已有较为系统、完备的研究成果,理论体系成熟、研究视角多元。但现有研究多侧重于学生育人、课堂教学改革层面,而专门依托生活教育理论与教师素养培育路径的融合研究仍有待深化。

2.2. 关于教师核心素养的研究

“教师核心素养”是近年来教师教育领域的研究热点,其内涵随着“学生发展核心素养”概念的推广而不断丰富。学界对教师核心素养的研究主要集中在内涵界定、模型建构和培育路径三个方面。

在内涵界定方面,朱远平指出,教师专业发展核心素养是教师在教育教学过程中逐步形成的适应自身专业发展需要和学生健康成长需要的必备品格与关键能力,具有综合性、过程性、稳定性、开放性和发展性等特征,并以教师自主专业发展为内核,包括基础性素养(文化底蕴)、专业性素养(教学能力)和发展性素养(学习能力)三大维度[9]。赵垣可进一步提出,以育人为旨归的教师核心素养是教师在其教育教学实践中逐渐形成和发展起来的高层次专业素养,主要包括科学的教育理念、教育情怀、教育能力(含文化底蕴、教育智慧、教育研究力、教学交往素养、信息技术素养)和教师人格素养四个方面[10]。范增则从内生机理与外驱策力的双重视角,分析了教师核心素养发展的内在逻辑和外部条件[11]。

在模型建构方面,刘丽强、谢泽源借鉴国外经验并基于我国国情,建构了涵盖“一个核心理念、三个基本领域、十二个素养指标”的教师核心素养模型——以培养“专业化教师”为核心,涵盖教育知识、教育情怀、反思学习能力三大领域,综合表现为本体知识、条件知识、实践知识、文化知识、职业操守、热爱教学、乐于教研、关爱学生、教育记录、社会学习、信息技术、反思创新等十二项素养指标[12]。这一模型具有较强的系统性和可操作性。王后雄、李猛则聚焦于卓越教师群体,提出其核心素养包括高尚的职业道德素养、扎实的学科专业素养、娴熟的教育教学素养、良好的信息诊断素养和持续的学习反思素养五个维度[13]。

在培育路径方面,刘丽强和谢泽源提出“国家保障、学校指导、教师行动”三位一体的培育路径,具

体包括优化国家顶层设计、强化政府制度保障；凸显地方文化引领、开发学校校本课程；发挥个人主观能动性、提升教师学习内需力[12]。毛菊则从教师学习力的角度，提出“以问题解决为驱动”“以创设真实学习环境为支架”“以对话－合作为主要形式”的三条培育路径[14]。

总体而言，当前研究为教师核心素养培育提供了多元思路，但多从一般性培训理论切入，缺乏从特定教育理论出发对培育路径进行系统建构。

2.3. 关于生活教育理论与教师素养培育的交叉研究

在生活教育理论与教师素养培育的结合研究方面，已有学者进行了有价值的探索。何丽娟、艾述华指出，陶行知认为教师应接受正规的职前教育、具备较强的教师素养和牢固的终身教育理念才能实现专业化[15]。叶鸿武从陶行知在《新教育》一文中对“新教师”的期望和要求出发，为新课程改革和教师教育提供了借鉴[16]。

2.4. 研究述评与展望

综观已有研究，可以发现：第一，关于陶行知生活教育理论的研究已较为成熟，从理论内涵到实践应用均有丰富的成果，但将其系统应用于教师核心素养培育的研究尚显不足；第二，关于教师核心素养的内涵界定和模型建构取得了显著进展，形成了多元视角的理论框架，但多数学者从教育学、心理学等角度切入，鲜有从陶行知生活教育理论的视角进行探讨；第三，现有研究对教师核心素养的培育路径提出了诸多策略建议，但缺乏将生活教育理论与教师核心素养培育路径进行深度整合的系统性研究。

因此，以生活教育理论为理论视域，系统探讨教师核心素养的培育路径，既有理论的深化空间，也具有重要的实践意义。

3. 生活教育理论内涵

3.1. “生活即教育”：教师核心素养生成的本体论基础

陶行知先生的“生活即教育”包含三层含义：生活决定教育活动的内容与形式，教育服务于生活的改造；教育对生活具有反作用，即教育改造生活；生活和教育共始终。由此可见，在教育过程之中要将生活知识融入到教育之中，教育也要贴近生活实际。陶行知先生将生活即教育定义为“教育的根本意义是生活之变化。生活无时不变，即生活无时不含有教育的意义”[17]。他反对生活与教育的隔离，主张教育与生活的联系与统一，提出将生活作为教育的原生土壤，把生活的全部纳为教育的内容。因此，在教育过程中，要将生活与教育相联系，丰富生活的内涵，提升教育的实效性。教师核心素养不是从书本中被动地“学”出来的，而是在真实的教育生活中主动“长”出来的。教师对教育的深刻理解、对学生的敏锐洞察、对教学情境的灵活把握，都根植于其丰富而鲜活的教育生活体验之中。因此，教师核心素养的培育不能脱离生活这一母体，要通过生活中的实际问题，培养教师的教育敏感性和解决问题的能力，使其能够在未来的教学实践中灵活应对各种教育情境。“生活即教育”确立了教师核心素养生成的本体论基础。它回答了“教师素养从哪里来”这一根本性问题。教师的核心素养并非单纯从书本和课堂中获取，而是在鲜活的教育生活实践中逐步生成和积淀的。因此，教师核心素养培育必须回归生活世界，让教师在真实、丰富、多变的教育生活情境中磨砺和成长。

3.2. “社会即学校”：教师核心素养发展的场域论基础

陶行知先生的“社会即学校”包含三层含义：其一，从社会的维度出发，社会具有学校的功能，到处都是生活，即到处都是教育，因为整个社会都是生活的场所，因此，整个社会也都是教育的场所。其二，从学校的维度出发，陶行知认为学校含有社会的意蕴，学校应根据社会的实际需求开展适合的教育教学

活动,为改造社会创造一批优秀人才。其三,从社会与学校的关系来看,学校和社会相互影响,相互促进,因此,应“运用社会的力量,使学校进步,动员学校的力量,帮助社会进步”[18]。陶行知先生主张将学校的外延拓展至整个社会与自然,拆除学校与社会之间的“高墙”,让教育摆脱传统束缚,与社会生活深度融合,强调将深广的社会生活作为教育实践的场所,这不仅打破了传统学校教育的空间界限,而且使教育回归真实的生活世界。因此,“社会即学校”这一生活教育理论的核心命题之一,意味着教师角色发生了根本性的重构——教师不再是封闭校园内的知识权威,而是连接学校与社会、课堂与生活的桥梁和纽带[19]。“社会即学校”揭示了教师素养发展的场域论基础。它打破了将教师培育局限于校园和培训机构的狭隘观念,将培育的场域拓展至广阔的社会空间。教师的社会认知能力、社会交往能力、社会资源整合能力等核心素养,都必须在与社会的深度互动中才能获得。

3.3. “教学做合一”：教师核心素养培育的方法论基础

陶行知先生的“教学做合一”包含三层含义:其一,“做”是核心,强调实践的重要性,主张在“做”中学习、在实践中成长;其二,教学与实践相结合,教师要引导学生将书本知识与生活实践相结合,通过实践深化对知识的理解与运用,培养学生的实践与创新能力;其三,知行合一,强调知识的学习与实践的运用要相统一,要在实践中掌握知识、提升能力、涵养品格。核心素养的真正习得,不能仅靠“听讲座”和“记笔记”,不能寄望于理论与实践的简单叠加。教师必须投身真实的教育行动,在备课、上课、带班、家访、教研等具体实践中观察、体验、反思、顿悟,才能将外在的理念内化为自身的素养,将抽象的知识转化为实践智慧。“教学做合一”揭示了教师核心素养培育的方法论基础,强调真正的知识不是从书本上死记硬背而来的,而是在亲身行动中体悟、建构起来的;教师真正的能力也不是靠听讲和观摩就能获得的,而必须在反复的实践中练就,必须坚持知行合一的原则。

4. 新时代教师核心素养培育的现实困境

4.1. 培育目标的“知识本位”偏移：疏离素养生成的生活本体

在新课标全面落地、立德树人纵深推进的教育背景下,生活化育人已然成为新时代教师必备的育人思维。但当今,教师核心素养的培育在目标层面存在明显的“知识本位”偏移。具体而言,表现在两个层面:

其一,在教师职前教育方面,缺乏对生活教育资源的开发与整合能力。当前,职前师范生教育的培育目标窄化为以训练动作技能为任务,忽略了教育的实践智慧与实践能力。职前教师核心素养的培育主要以教育学、心理学、学科教学法等理论课程为主体,但课程内容与社会生活、学生生活严重脱节,师范生也难以将学科知识转化为解决真实教育问题的能力。并且,职前教师核心素养的培育也通过基础教育学校的课程实践、微格教学、教育见习、教育实习、教育研习等实现,这类单一教育实践的目标是将书本学到的理论知识应用到真实的教育实践中以提升师范生的教育技能。但实际上,教师核心素养培育应以发展师范生的实践智慧与实践能力为目标,培养具有实践智慧的问题解决者、反思型教育研究者、具有专业精神的敬业者和具有持续专业发展能力的教育者[20]。

其二,在教师职后培训方面,缺乏以生活为载体开展育人活动的创新设计与评价能力。当前职后培训多以知识传递与技能训练为核心目标,培训内容多围绕学科知识点、教学技巧与应试策略展开,将教师专业发展窄化为教学能力的“流水线式”提升,鲜少引导教师反思教育与生活的内在关联,也未系统传授将生活教育理念融入日常教学的实践路径。职后教师核心素养培育的培训内容往往聚焦于新课标解读、教材分析、考试评价等专业性议题,忽视了对教师教育观念、教育情怀、生活教育意识等深层素养的持续涵养。这种以“知识本位”为中心的培训模式,导致教师难以建立起“生活即教育”的育人认知,无法将课堂教学与学生的真实生活经验、成长需求相联结,无法落实新课标核心素养育人目标,也难以

真正落地到育人实践之中。

其三,从制度层面审视,现行教师核心素养培育面临的根本性困境在于评价体系的“唯分数”导向。第一,教师考核评价标准存在严重偏差。当前教师核心素养评价体系以升学率和学生考试成绩为核心,教师的专业能力发展被窄化为“提分能力”的提升,而生活育人能力、家校协同能力、实践反思能力等关键素养因难以量化而被边缘化,导致教师培养目标从“生活本位”被迫滑向“知识本位”。第二,教师专业发展缺乏系统化的记录与认定机制。教师在生活教育实践、家校沟通、社区协作等方面的实绩表现,由于缺乏规范的档案制度和认定标准,难以纳入职称评定、评优评先的核心依据,这使得教师在生活教育领域的探索与付出得不到制度层面的认可与激励。第三,评价机制过于关注结果而忽视过程。现行评价方式多采用终结性评价,考核标准以成绩为中心,缺乏对教师在真实生活情境、教育情境对学生成长实质性影响的关注,增值性评价机制的缺失使得教师难以获得基于过程的客观反馈。

4.2. 培育场域的“封闭围墙”禁锢:疏离素养生长的社会场域

当前教师核心素养的培育场域长期局限于封闭的校园之内,与社会大课堂之间横亘着无形的“围墙”。封闭的培育场域限制了教师对社会现实的真切认知,同时也阻断了教师从社区资源、家庭生态、多元文化中汲取教育智慧的可能。

首先,教师核心素养培育局限于校园,与家庭、社会的联动不足。当前教师核心素养的培育集中在校内开展,培训的师资、资源、情境、案例都源自学校内部,然而,企业、社区、文化机构、公益组织等社会单位蕴含着丰富的教育资源,可以为教师提供全新的教育视角和实践场景,但这些资源在当前教师培育中并未得到充分利用。学校很少主动引进社会力量参与到教师培育过程中,教师的专业发展限定在教室、教研组、校内培训等封闭场域,缺乏与社会各界的深度互动。基于“生活即教育”的主张,处处皆生活,社会也是人类的生活场所,因此社会之中处处皆教育。然而,这种封闭式培育模式,导致教师忽略了社会以及生活之中的教育内容,对社会的认知也仅停留在书本和媒体层面,难以形成对社会问题的深刻理解力和对社会资源的有效整合力,使得教师难以理解生活教育的本质内涵,无法掌握将社会生活资源转化为教学内容、引导学生在真实情境中学习成长的方法。

其次,封闭培育模式成长的教师协同育人意识与跨界整合能力薄弱。当前教师核心素养的培育之中往往将家校关系简化为配合与服从,将社区资源视为教学的点缀,缺乏主动协同、跨界整合的能力。同时,教师长期脱离社区、家庭、公益组织等社会场域,难以在与不同社会群体互动中培养共情能力、跨文化理解力与社会责任感,容易形成对家校矛盾、学生家庭困境等生活化问题的“理解盲区”。多数教师缺乏挖掘校外育人资源的主动意识,不会整合乡土文化、社区场馆、公益实践、社会热点等多元资源融入课堂教学与德育工作,导致育人场景单一、育人资源匮乏,缺乏主动协同、跨界整合的能力。

最后,从文化层面审视,当前教师核心素养培育面临的关键困境在于“学校即孤岛”的观念藩篱根深蒂固。其一,全社会对“教育即学校教育”的狭隘文化认知主导了教师培育的价值取向。公众普遍将教育等同于学校教育,将教师视为“学校内部的专业人员”,博物馆、科技馆、企业、社区等社会场所的教育功能长期被忽视,社会力量参与教师培育缺乏文化自觉,导致教师培育场域被无形地禁锢于校园围墙之内。其二,“封闭办学”的学校文化惯性强大。多数学校习惯于将校园视为独立封闭的教育领地,家长、社区代表、企业人士等多元主体被排斥在学校治理体系之外,缺乏“家校社共育委员会”等文化载体,“开放办学”长期停留在口号层面而未能转化为日常实践的自觉行为。

4.3. 培育方式的“接受式学习”惯性:疏离素养生成的行动根基

当前教师核心素养培育模式固化单一、重理论轻实践的问题突出,直接导致教师知行脱节、实践育

人能力薄弱,难以实现学以致用、知行并进的育人效果。

首先,当前教师核心素养培育理论与实践相脱节,脱离生活实际。教师核心素养培育主要方式为线上+线下的“教与学”的“接受式”学习模式,多数培训脱离一线教学实际,无论是职前的师范生培养还是职后的教师培训,仍以单向信息传递为主。课堂讲授、理论传递、经验介绍始终占据主导地位,教师无法经由亲身行动内化为解决复杂教育问题的实践智慧,导致知行脱节。教师仅凭理论学习,脱离真实生活情境、教育情境中持续的“做”——即完整的行动与深度的反思,难以实现核心素养的培育,教师也难以理解教育的复杂性和多维性,其社会适应能力和教育创新能力也不足。

其次,当前教师核心素养培育过度依赖专家讲授、标准课例展示、经验汇报等单向输出形式。教师习惯于聆听专家或教材提供的“标准答案”与“成熟做法”,很少有机会在真实生活、教育情境中经历“发现问题-提出假设-尝试行动-反思调整”的完整实践链条,导致教师的专业判断力不足,丧失在不确定性情境中自主建构解决策略的能力。并且,教师很少有机会在真实或模拟的教育情境中承担完整的行动任务——例如自主设计并实施家校冲突调解方案、跨学科项目化学习的全程组织、社区资源的开发与转化等活动。由于缺少“行动-反思-重构”的闭环机制,教师既无法在试错中积累实践智慧,也难以形成对自身教育行为的批判性觉察能力,特别是情境判断力、教育机智、道德敏感性等关键能力。缺少“行动-反思-再行动”的循环,教师便无法生长出属于自己的、扎根于教育实践的鲜活智慧。

最后,从文化层面审视,当前教师核心素养培育面临的关键困境在于“重知识轻实践”的传统教育观念根深蒂固,导致培育方式固化、知行脱节。其一,“知识本位”的文化惯性主导了教师培育的价值取向。社会对“好教师”的认知仍偏向于学科知识的权威传授者,而非实践智慧的建构者,这种文化惯性使得教师培育过度依赖专家讲授、标准课例展示、经验汇报等单向输出模式,教师习惯于接受“标准答案”而非自主建构解决策略,“做中学”的价值理念难以获得文化认同。其二,教师专业成长文化呈现“孤军奋战”的特征。传统教师文化中,教师习惯于独自面对教育问题,缺乏合作探究、角色扮演、共同反思的文化氛围,“互学共研、实践反思”的“实践者共同体”文化尚未形成,教师在真实教育情境中的复杂问题难以通过集体智慧得到有效解决。

5. 生活教育理论视域下教师核心素养培育优化对策

5.1. 重构培育目标:回归“生活即教育”的素养本义

针对教师核心素养培育目标窄化的困境,首要之举是重新锚定培育目标,让教师从“知识本位者”回归“生活教育者”。

第一,在职前师范教育阶段,将提升教师核心素养作为培育目标。增设“教育与生活”、“生活德育”、“学生发展指导”等专题课程,将生活案例和生活情境融入教育学、心理学等理论课程的教学之中。师范学校要进行系统研究和顶层设计,统筹规划课程体系,在教学过程中融入生活教育内容,重视人文与科学、教育实践知识的融合,强调专业知识、教育类、实践性知识,如为了让教师获得“人文底蕴”的核心素养,就要开设利于教师了解古今中外人文领域基本知识和人文情怀、审美情趣的课程。

第二,在职后培训阶段,拓展生活、社会教育内容。培训主题和内容应从抽象的学科教学拓展到学生生活指导、班级生活建设、家校生活沟通等生活化领域,培训形式应从抽象的理论讲授转向生活情境分析、生活案例研讨等生活化研修方式。同时,深化教师考核评价制度改革,突出教育教学实绩和师德要求,扭转教师以升学率和学生考试成绩评价教师的倾向。职后培训课程要基于学生的核心素养、生活内容进行整体规划与设计,重视职后各类培训的针对性、实效性和整合性[21]。

第三,职前师范生培养课程与职后教师培训课程进行一体化设计:就课程内容而言,将有关教师核心素养的内容,如知识素养、能力素养、伦理素养、实践智慧、科研教学能力等相关课程内容纳入课程体系

之中，课程内容与学生生活、社会生活相关联。就课程类型而言，学科课程与跨学科课程统整，理论课程与实践性课程并重，专业模块课程与教师教育模块课程并举[22]。同时，职前、职中还是职后教育，都应为教师营造真实的学习情境，改变固有的教学和培训方式，多采用讨论式、案例式、现场观摩式等多种教学和培训形式，创新教育实践方法、教学方法，鼓励教师主动参与学生生活、社会实践，做到学思行结合，在获取学科和跨学科知识的同时掌握正确的学习方法和态度，形成正确的学生观、教育观和教学观。

第四，深化教师评价制度改革，破除“唯分数”导向。一是完善教师考核评价标准，将生活育人能力、家校协同能力、实践反思能力等素养纳入评价指标体系，降低对学科成绩和升学率的过度倚重；二是建立教师专业发展档案制度，系统记录教师在生活教育实践、家校沟通、社区协作等方面的实绩表现，将其作为职称评定、评优评先的重要依据；三是探索增值性评价机制，关注教师在真实生活情境、教育情境中对学生成长的实质性影响，而非简单比对考试成绩。通过制度层面的刚性约束，倒逼教师核心素养培育目标从“知识本位”向“生活本位”回归。

5.2. 拓展培育场域：践行“社会即学校”的空间重构

教师核心素养培育亟需突破校园围墙，向广阔的社会全域拓展，构建开放融合的培育新格局。

第一，建立学校、家庭、社会三方协同的育人场域。教师核心素养培育应当主动链接社会资源，链接企业、社区、场馆、网络平台等资源，打造教师学习和实践场域。通过开展专项思维培育，通过校外研学、全域育人案例学习、协同育人专题培训等方式，引导教师彻底打破“校园即唯一育人场所”的固化认知，充分认识家庭、社区、社会的多元育人价值，树立全域开放的育人思维。通过博物馆、科技馆、企业、社会组织等共建“教师研修基地”，定期组织教师走出校园，走进社会、生活现场进行观察学习，拓展教师的视野和认知。通过开展“教师进社区”、家访等实践项目，让教师深入了解不同社会群体、家庭的教育诉求，增强教师对教育社会功能的切身体认。同时，还可以通过利用网络信息技术，搭建教师在线学习社区，打破地域限制，实现教师之间的广泛交流与协作。

第二，教师核心素养培育设置社会协作能力培养专题，发展教师的社会资源整合与跨界协作素养。在协同育人的时代要求下，教师需要具备整合社会教育资源、与多元主体协作共育的能力。因此，要开展训练教师与家长有效沟通的技巧、与社区机构合作的方法、引入社会资源开展教育活动的策略相关活动。例如，可以邀请社会工作专家、家庭教育指导师等为教师开展专题培训，帮助教师掌握家访技巧、家庭辅导方法、社区资源调查与整合等实务技能。同时，学校要给予教师设计跨领域协作的研修项目的机会，使教师有机会与企业人员、社区工作者、公益人士等多元主体共同学习、协作探究，在实践中培养跨界协作素养。

第三，推动教师从“学校人”向“社会人”的角色拓展。新时代的教师，不仅是校园内的教育者，还应当是社会教育网络中的连接者，承担着联结学校与社会、整合教育资源的重要使命。教师培育应当引导教师主动走出校园，参与社区教育、家庭教育指导、社会公益教育等活动，在服务社会的过程中丰富自身阅历、提升综合素养。同时，建立稳定的校外育人实践基地，学校联动本地社区、科普场馆、文化机构、公益组织等，打造多元化校外育人平台，引导教师依托真实社会场景、生活场景开展实践育人活动，将课堂育人延伸至社会生活全域，构建全方位、无边界、立体化的全域协同育人体系，充分发挥社会的育人价值。

第四，重塑开放办学的社会文化生态，破除“学校即孤岛”的观念藩篱。一是营造“社会即学校”的公众认知氛围，通过媒体宣传、社区教育节、家长学校等途径，向社会各界普及陶行知生活教育思想，引导公众认识到博物馆、科技馆、企业、社区等社会场所同样具有教育功能，提升社会力量参与教师培育的文化自觉。二是培育“开放办学”的学校文化，鼓励学校主动拆除心理上的“围墙”，将家长、社

区代表、企业人士等多元主体纳入学校治理体系，建立“家校社共育委员会”等文化载体，使“开放办学”从口号转化为日常实践的自觉行为。通过社会文化生态的重塑，为“社会即学校”的场域拓展提供深厚的文化土壤。

5.3. 创新培育方式：落实“教学做合一”的实践转向

革新传统固化的教师培育模式，需补齐教师实践育人短板，破解知行脱节难题，全面提升教师知行合一的育人能力。

第一，从“理论灌输”转向“行动反思”，构建完整的实践闭环。针对当前教师核心素养培育中重理论轻实践、脱离真实教育情境的问题，打破以专家讲授、标准课例展示、经验汇报为主的单向输出模式，将教师置于真实或模拟的教育情境、生活情境中，让教师经历“发现问题－提出假设－尝试行动－反思调整”的完整实践链条。具体而言，教师核心素养培育应减少静态知识的传授，增加动态情境性任务的设计，例如教师如何自主设计并实施家校冲突调解方案、全程组织跨学科项目化学习、开发与转化社区资源等。通过建立“行动－反思－重构”的闭环机制，让教师在实践中试错、在反思中成长、在再行动中巩固，从而积累扎根于教育实践的鲜活智慧，提升情境判断力、教育机智与道德敏感性等关键能力。

第二，构建基于真实情境的体验式、项目式研训模式。教师核心素养的培育必须建立在真实的实践体验之上。在职前教育阶段，延长和深化教育见习环节，变“短期集中实习”为“长时浸润式实习”，使师范生有充分时间在真实学校情境中体验教师角色、理解教育生活、积累实践性知识。通过社会实践活动的参与，帮助师范生厘清教育的复杂性和多维性，增强其社会适应能力和教育创新能力[23]。在职后培训阶段，引进体验式研修、项目化学习等创新模式，将培训从“听讲座”转变为“做项目”，提高教师的实践创新能力。例如，可以组织教师以小组为单位，围绕“班级生活中学生合作能力的培养”、“家校沟通的有效策略”等实际问题，展开为期一个学期的行动研究项目，要求教师在真实教育情境中设计方案、付诸实践、持续反思、优化改进。

第三，建立“实践－反思－再实践”的行动研究循环机制。行动研究是连接理论与实践的桥梁，是教师成为反思性实践者的核心路径。学校应当建立健全校本行动研究制度，引导教师在日常教育实践中发现问题、提出假设、行动改进、反思提炼，形成“实践－反思－再实践”的良性循环。例如，可以推行“教师成长叙事”制度，要求教师定期撰写教育叙事，记录自己在教育实践中的关键事件、困惑反思和成长体悟，并在教研组内进行分享交流。可以建立“名师工作室＋行动研究”的研训机制，由名师领衔，带领青年教师围绕共同关心的教育问题进行持续性的行动研究。通过这种机制化的行动研究，教师能够在反复的“做－思－再做”中，将外在的教育理念内化为个人的实践智慧，实现知行合一的素养提升。

第四，重塑教师培育的文化生态，破除“重知识轻实践”的观念惯性。因此，从文化层面入手是推动教师培育文化的根本性转变的方式之一。一是营造“知行合一”的校园文化氛围，通过宣传陶行知教育思想、树立“实践型”教师典型、举办“教学做合一”主题教研活动等方式，引导师范生和在职教师从观念上认同“做中学”的价值理念，打破对“标准答案”和“专家讲授”的路径依赖。二是构建“实践者共同体”文化，鼓励教师以合作探究、角色扮演等方式共同面对真实教育情境中的复杂问题，改变“孤军奋战”的专业成长模式，形成“互学共研、实践反思”的文化生态。三是建立“容错－反思”的文化机制，改变传统培育中“怕出错、求标准”的文化心理，鼓励教师在行动研究中大胆尝试、在试错中积累智慧，将“失败”视为实践反思的宝贵资源而非评价惩罚的依据。通过文化生态的重塑，为“教学做合一”的实践转向提供软环境的支撑。

6. 结语

本研究以陶行知先生的生活教育理论为分析框架，对新时代教师核心素养的培育困境与优化路径进

行了系统化的理论建构。在理论贡献上,本研究超越了既有研究对生活教育理论的“点缀式”应用,将其三大核心命题分别确立为教师素养生成的本体论基础、发展的场域论基础和培育的方法论基础,构建了一个内在逻辑自洽的“目标-场域-方式”三维一体分析模型,并从制度与文化两个层面深入剖析了培育困境的深层根源。在实践启示上,本研究提出了三条行动指南:重构培育目标,让教师从“知识本位者”回归“生活教育者”;拓展培育场域,构建学校、家庭、社会三方协同的育人新格局;创新培育方式,建立“实践-反思-再实践”的行动研究循环机制。然而,本研究也存在一定的局限性:主要立足于理论探讨,缺乏大规模实证数据的支撑;对生活教育理论的解读聚焦于三大命题,未能完全展开;构建的路径是普适性的,未充分考虑不同学段、不同学科教师的差异性需求。基于此,未来研究可从三个方向深化:一是开展实证研究,对本研究提出的培育路径进行试点应用与效果评估;二是进行比较案例研究,深入分析不同培育模式的成效差异;三是探索技术赋能的生活教育新路径,利用人工智能、虚拟现实等技术构建更加丰富开放的实践场域。

参考文献

- [1] 王潇晨,张善超.教师核心素养的框架、内涵与特征[J].教学与管理,2020(3):8-11.
- [2] 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL].
https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm,2019-02-23.
- [3] 中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[EB/OL].
https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue_11566/202409/content_6973187.html,2024-08-06.
- [4] 周洪宇,曾嘉怡.陶行知研究与中国教育学自主知识体系建构[J].中国教育科学(中英文),2026,9(2):3-10.
- [5] 潘小明,朱以财,杜启达.跨越时空的对话:胡瑗“体用观”与陶行知“生活教育”理论的价值共鸣[J].生活教育,2025(13):4-10.
- [6] 齐学红,苏超琪.陶行知生活教育理念下的全员导师制实践范式建构[J].生活教育,2026(18):4-9.
- [7] 刘来兵,周洪宇.“生活·实践”教育的逻辑理路与意义向度[J].教育科学,2023,39(5):18-24.
- [8] 余江涛,冯凯瑞.生命教育视域下教师专业素养的缺失与完善[J].生活教育,2021(8):54-57.
- [9] 朱远平.教师专业发展核心素养:内涵特征与内容框架[J].教育科学论坛,2017(31):35-38.
- [10] 赵垣可.以育人为旨归的教师核心素养的内涵及发展策略[J].教育探索,2017(5):92-96.
- [11] 范增.论教师核心素养的内涵及其发展策略[J].西部素质教育,2018,4(21):94-96.
- [12] 刘丽强,谢泽源.教师核心素养的模型及培育路径研究[J].教育学术月刊,2019(6):77-85.
- [13] 王后雄,李猛.卓越教师核心素养的内涵、构成要素及发展路径[J].教育科学,2020,36(6):40-46.
- [14] 毛菊.教师学习力:核心要义、受限表征及培育路径[J].课程·教材·教法,2018,38(7):106-111.
- [15] 何丽娟,艾述华.试论陶行知的教师专业化思想[J].中国电力教育,2011(20):29-30.
- [16] 叶鸿武.陶行知师范教育对教师教育的启示[J].文教资料,2015(3):53-54.
- [17] 陶行知.伪知识阶级[M]//华中师范大学教育科学研究所.陶行知全集:第2卷.长沙:湖南教育出版社,1984:86.
- [18] 陶行知.陶行知全集(第三卷)[M].长沙:湖南教育出版社,1985:545.
- [19] 周洪宇,曾嘉怡.“生活·实践”教育:陶行知“生活教育”的继承发展与当代探索[J].教育导刊,2025(5):5-16.
- [20] 殷晓静.师范教育实践性课程的思考[J].教师教育研究,2004(1):26-29.
- [21] 崔杨,王会亭.教师核心素养及其培育[J].教学与管理,2020(25):1-5.
- [22] 张地容,杜尚荣.试论“以生为本”的教师核心素养[J].教学与管理,2018(12):8-11.
- [23] 姚炎昕.生活教育视域下师范生教育实践能力培养的逻辑理路与实践路径[J].南京晓庄学院学报,2025,41(2):15-19.