

基于生活教育理论的小学教师核心素养的结构、困境与发展路径研究

姜爱萍

成都大学师范学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年6月10日; 录用日期: 2026年7月10日; 发布日期: 2026年7月17日

摘要

在教育现代化推进背景下, 小学教师核心素养逐渐成为基础教育研究的重要议题。既有研究主要集中于学生核心素养与学科核心素养的探讨, 而对教师核心素养的系统性分析仍相对不足, 尤其缺乏本土教育理论的解释框架。陶行知生活教育理论强调“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”, 为理解小学教师核心素养的生成机制提供了重要理论资源。基于此, 本文在生活教育理论视角下, 界定小学教师核心素养的内涵构成, 强调其价值启示并分析现实困境, 提出相应培育路径。研究认为, 小学教师核心素养主要由生活课程转化能力、跨界协同育人能力与实践反思创新能力构成。当前其发展仍面临生活经验转化不足、协同育人机制薄弱与实践反思深度不足等问题。为此, 应通过教育观察中积累资源、协同育人中资源整合、深化实践反思及健全支持保障体系四个路径加以推进。

关键词

生活教育理论, 小学教师, 核心素养, 教师专业发展, 陶行知

Research on Primary School Teachers' Core Competencies: Structure, Challenges, and Development Pathways from the Perspective of Life Education Theory

Aiping Jiang

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: June 10, 2026; accepted: July 10, 2026; published: July 17, 2026

Abstract

Against the backdrop of advancing educational modernization, the core competencies of primary school teachers have gradually become an important issue in basic education research. Existing studies have mainly focused on students' core competencies and subject-specific competencies, while systematic research on teachers' core competencies remains relatively insufficient, particularly lacking an explanatory framework grounded in indigenous educational theories. Tao Xingzhi's Life Education Theory, characterized by the principles of "Life as Education", "Society as School", and "Integration of Teaching, Learning and Doing", provides important theoretical resources for understanding the formation mechanism of teachers' core competencies. From the perspective of Life Education Theory, this paper clarifies the connotation and structure of primary school teachers' core competencies, explores their theoretical implications, analyzes the practical challenges, and proposes corresponding cultivation pathways. The study argues that primary school teachers' core competencies mainly consist of life-to-curriculum transformation competence, cross-boundary collaborative education competence, and reflective and innovative practice competence. At present, the development of these competencies is constrained by insufficient transformation of life experiences into curriculum resources, weak collaborative education mechanisms, and inadequate depth of reflective practice. To solve these problems, this paper puts forward four promotion paths: accumulating resources through educational observation, integrating resources in collaborative education, deepening practical reflection, and improving comprehensive supporting systems.

Keywords

Life Education Theory, Primary School Teachers, Core Competencies, Teacher Professional Development, Tao Xingzhi

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

在教育现代化与教育强国建设持续推进的背景下，建设高素质专业化教师队伍已成为新时代教育改革的重要任务。《中国教育现代化 2035》明确提出，要培养高素质教师队伍，全面提升教师专业能力与育人水平[1]。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》进一步强调，要健全新时代教师发展体系，提高教师专业素养和教育创新能力[2]。作为基础教育的重要实施主体，小学教师不仅承担知识传授任务，更承担着价值引领、人格塑造和全面育人的重要职责。中共中央、国务院印发的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》明确指出，要坚持“五育”并举，突出德育实效、提升智育水平、强化体育锻炼、增强美育熏陶、加强劳动教育，这为小学教师核心素养的培育提供了具体的行动指南[3]。因此，如何提升小学教师核心素养，促进教师专业发展，已成为当前基础教育领域的重要研究议题。

褚宏启(2016 年)指出，核心素养是“个体在解决复杂的、不确定的现实问题过程中表现出来的综合性品质”，其本质具有整合性、跨学科性和实践性[4]。结合这一观点，小学教师核心素养应被视为一种能够应对教育情境复杂性的综合育人能力。已有研究主要围绕学生核心素养体系建构、学科核心素养培养以及课程改革实践展开讨论，并形成较为丰富的研究成果。相比之下，关于教师核心素养的研究起步

较晚,相关成果数量相对有限。从研究内容来看,既有研究主要聚焦于教师职业能力、教师专业发展、教育家精神以及教师胜任力等领域,对教师核心素养的内涵构成、生成机制与培育路径尚未形成统一认识。例如王巧英(2026 年)从教育家精神出发探讨幼儿园教师核心素养内涵及培育路径[5],朱磊(2026 年)从教育家精神视角分析高校体育教师核心素养构成及提升路径[6]。但总体而言,当前研究主要存在三个方面不足:一是教师核心素养概念界定相对模糊,缺乏清晰的结构框架;二是研究更多停留于能力结构的静态呈现,缺少对其动态生成过程及教学转化思路的探讨;三是本土教育理论资源转化与对话不足,教师核心素养研究与中国教育思想之间尚未形成有效对话。

事实上,中国本土教育理论蕴含着丰富的教师发展思想。其中,陶行知生活教育理论以“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”为核心命题,强调教育来源于生活、服务于生活,并在实践中不断生成和发展。该理论不仅深刻影响了我国近现代教育改革,也为新时代教师专业成长提供了重要启示。罗晶和朱永新(2022 年)在重新审视陶行知理论时强调,生活教育不仅是教育内容的来源,更是一种教育方法论,它要求教师具备将生活逻辑转化为教育逻辑的能力,这为理解教师专业成长的生活根基提供了重要启示[7]。教师专业成长过程本质上是不断融入生活、联结社会和深化实践的过程。基于此,本文以生活教育理论为分析视角,试图在生活教育理论与教师核心素养研究之间建立理论联系,以期为新时代小学教师专业发展提供本土化理论参考与实践借鉴。

2. 小学教师核心素养的内涵构成

教师核心素养是新时代教师专业发展的关键品质,也是教师有效履行立德树人职责的重要基础。目前学界尚未形成统一的教师核心素养概念,不同研究从职业能力、教育情怀、专业精神、教学胜任力等角度进行了多维阐释。结合新时代基础教育改革要求以及生活教育理论的价值取向,本文认为,小学教师核心素养并非若干能力要素的简单叠加,而是教师在长期教育实践中形成的稳定专业品质和综合育人能力。从生活教育理论出发,小学教师核心素养主要包括生活课程转化能力、跨界协同育人能力和实践反思创新能力三个维度。

2.1. 生活课程转化能力

“生活即教育”强调教育与生活之间的内在统一关系。对于小学教师而言,生活课程转化能力是指教师能够敏锐发现生活中的教育资源,并将其转化为课程内容和教学活动的的能力。这种能力不仅表现为将生活素材引入课堂,更体现在教师能够从学生成长经验出发理解教育问题,将真实生活情境转化为促进学生发展的学习资源。在小学阶段,学生认知发展具有具体形象性特点,知识学习往往需要依托真实生活经验展开。因此,教师需要具备较强的教育观察能力和课程开发能力,能够从校园生活、家庭生活以及社会生活中发现教育契机,增强课程内容与学生经验之间的联系。生活课程转化能力体现了教师理解生活、理解儿童和理解教育之间的综合水平,是教师实现有效育人的重要基础。

2.2. 跨界协同育人能力

“社会即学校”强调教育活动不应局限于学校空间,而应充分利用社会资源开展育人实践。在新时代背景下,家庭、学校与社会协同育人已经成为基础教育改革的重要方向。相应地,教师也需要从传统课堂学者转变为多元育人资源的组织者与协调者。跨界协同育人能力主要表现为教师整合校内外教育资源、协调多方育人主体以及开展协同教育实践的能力。一方面,教师能够主动挖掘社区文化资源、公共教育资源和社会实践资源,为学生提供更加丰富的学习机会;另一方面,教师能够围绕学生成长需要,加强与家长、社区以及相关社会组织之间的沟通合作,共同构建开放、多元的育人环境。该能力体现了

教师开放性教育视野和社会联结能力，是新时代教师专业发展的重要内容。

2.3. 实践反思创新能力

“教学做合一”强调教育活动必须建立在真实实践基础之上，反对脱离实践的知识灌输。对于教师而言，专业成长同样离不开持续实践与深度反思。实践反思创新能力是指教师能够在教育教学实践中发现问题、分析问题、改进问题，并通过持续反思推动专业发展的能力。教师专业知识并非完全来源于理论学习，更重要的是在实践过程中不断生成和重构。在课堂教学、班级管理、家校沟通以及课程实施过程中，教师会不断面对新的教育情境。只有通过持续反思和行动改进，才能实现教育经验向专业智慧的转化。因此，实践反思创新能力不仅是教师专业成长的重要动力，也是教师实现教育创新的重要保障。

总体而言，生活课程转化能力解决“如何连接生活”的问题，跨界协同育人能力解决“如何连接社会”的问题，实践反思创新能力解决“如何连接实践”的问题。三者相互联系、相互支撑，共同构成小学教师核心素养的发展体系，也为后续分析生活教育理论的价值启示提供了理论基础。

3. 生活教育理论对小学教师核心素养培育的价值启示

3.1. “生活即教育”为教师专业成长提供生活根基

“生活即教育”是生活教育理论的核心命题。陶行知认为，生活既是教育的起点，也是教育的归宿，教育活动应建立在真实生活基础之上，而不是脱离生活经验的知识传授[8]。对于小学阶段而言，儿童认知发展、情感体验与价值形成与具体生活情境密切相关，因此教师专业成长同样需要立足儿童生活世界展开。在这一理念下，教师不再只是教材内容的讲授者，而是成为生活经验的发现者与教育意义的建构者。教师需要关注学生在家庭、学校及社会生活中的真实经历，从生活场景中发现教育契机，并将其转化为促进学生成长的课程资源。

由此可见，生活课程转化能力体现了教师将生活资源课程化与教育化的专业水平。其核心不在于简单引入生活案例，而在于能够从生活经验中提炼教育价值，并实现生活经验与课程知识之间的有效联结。从教师专业发展角度来看，“生活即教育”强调教师应不断增强教育观察意识和生活理解能力，在持续关注儿童生活世界的过程中丰富课程资源来源，提升课程实施的现实关照度与教育解释力。

3.2. “社会即学校”拓展了教师专业发展的育人空间

“社会即学校”也是生活教育理论的重要命题之一。陶行知认为，教育不应局限于学校这一特定场域，而应充分利用社会生活中的各种资源，使社会成为教育的重要课堂[8]。教育活动只有与社会现实建立联系，才能真正促进个体成长与社会发展。教育空间边界不应停留于课堂内部，而应延伸至家庭、社区及更广阔的社会生活领域。

因此，教师的角色定位也发生了相应转变。教师不仅是课堂教学的组织者和实施者，更是教育资源的整合者、教育关系的协调者以及社会实践活动的引导者。教师需要主动关注学校之外的教育资源，积极搭建学校、家庭与社会之间的沟通桥梁，将多元主体纳入育人过程之中，推动形成开放共享的教育生态[9]。由此形成的跨界协同育人能力，是教师适应现代教育发展要求的重要专业素养。这种能力不仅体现为发现和整合校外教育资源的能力，也体现为协调多方主体、凝聚教育共识以及组织综合实践活动的能力。其本质在于打破教育场域之间的壁垒，实现育人资源的有效联结与协同运用。从教师专业发展角度来看，“社会即学校”启示教师应主动突破课堂与学校的边界，在与家庭、社区及社会组织的持续互动中不断拓宽教育视野，丰富专业经验，提升综合育人能力，从而实现由单一教学角色向综合育人角色的转变。

3.3. “教学做合一”揭示了教师专业成长的实践逻辑

“教学做合一”是生活教育理论的方法论基础。陶行知认为,“教的方法根据学的方法,学的方法根据做的方法”,强调教、学、做三者 in 实践过程中的统一[10]。湛安荣(2004年)深入分析了“教学做合一”的教学论意义,认为它打破了传统教与学的二元对立,强调“做”是认知的起点也是终点,这一观点深刻揭示了教师专业成长必须根植于实践的内在逻辑[11]。由此,教师专业成长不再被视为知识积累的线性过程,而是一个不断实践、不断反思、不断改进的动态生成过程。教师既是教育活动的实施者,也是教育实践的研究者,需要在教学过程中持续发现问题、分析问题并优化教育行为,在行动与思考的互动中实现专业能力的发展。

基于这一理论要求形成的实践反思创新能力,是教师专业成长的重要动力来源。该能力不仅体现为教师对课堂教学进行自我审视和经验总结的能力,更体现为基于教育实践开展改进与创新的能力。教师能够将实践中的真实问题转化为专业成长的契机,通过持续反思推动教学理念更新、教学方法改进和教育经验重构。从教师专业发展的视角来看,“教学做合一”揭示了教师成长的内在规律,即专业发展并非依靠外部知识输入而自然实现,而是在实践、反思与再实践的循环过程中不断生成和完善。因此,教师应将教育实践视为专业成长的重要场域,在持续行动与反思中实现专业能力的提升与教育智慧的积累。

4. 当前小学教师核心素养培育面临的现实困境

尽管生活教育理论为小学教师核心素养培育提供了明确的价值指引,但在现实教育实践中,相关理念尚未充分转化为教师专业发展的实际行动。从课程实施、协同育人到专业成长机制建设等方面来看,小学教师核心素养培育仍面临一定的现实制约,这在一定程度上影响了教师专业发展的质量与育人成效。

4.1. 生活经验转化不足:课程与生活世界联结不够

“生活即教育”强调教育应植根于真实生活,但在当前教育实践中,课程实施与学生生活经验之间仍存在一定距离。从制度层面来看,考试成绩和教学进度仍是学校评价的重要依据,使部分教师更多关注知识教学的完成度,而相对忽视生活经验的教育价值。从教师层面来看,部分教师长期依赖教材内容和既定教学方案开展教学,对学生生活经验的关注不足,生活资源开发意识相对薄弱。在课堂教学过程中,一些与学生成长密切相关的生活情境,如家庭劳动体验、同伴交往问题以及社区生活经历等,未能有效转化为课程资源进入教学活动。知识学习更多围绕教材逻辑展开,而学生已有经验则较少参与知识建构过程。长此以往,容易导致课堂学习与现实生活之间形成割裂,影响学生对知识意义的理解,也限制了教师生活课程转化能力的发展。

4.2. 协同育人机制薄弱:教育资源整合效能不足

“社会即学校”强调教育资源广泛存在于社会生活之中,教师应积极构建家庭、学校与社会协同育人的教育共同体。然而在现实情境中,协同育人机制建设仍存在一定不足。从学校层面来看,学校与社区、社会机构之间尚未形成常态化合作机制,校外资源开发多停留于活动层面,缺乏与课程目标相衔接的系统设计。从家庭层面来看,家校沟通更多集中于学习成绩反馈与行为管理事务,围绕学生全面发展的深度合作相对有限。与此同时,部分教师对协同育人的理解仍停留在配合管理层面,对家庭教育指导、社会资源开发以及跨主体合作的重要性认识不足,导致教育资源之间缺乏有效整合。其结果是家庭、学校与社会三方资源未能形成协同效应,教师跨界协同育人能力缺乏持续发展的实践平台,教育边界拓展受到一定限制。

4.3. 实践反思深度不足：专业成长机制有待完善

“教学做合一”强调教师应在实践中学习、在反思中成长，并通过持续改进推动专业发展。然而从当前情况来看，教师专业成长仍存在实践反思深度不足的问题。从教师培训层面来看，培训活动较多关注理论知识传授，基于真实课堂问题的实践指导相对不足；从校本教研层面来看，部分教研活动仍以任务布置和经验交流为主，对课堂教学中的具体问题缺乏持续而深入的研究。在教师个体层面，教学反思往往停留于教学过程回顾和经验总结阶段，对教学行为、学习效果及其内在关系缺乏系统分析，难以形成基于证据的教学改进。由于缺少有效的实践反馈与持续跟进机制，教师专业发展容易表现为经验积累与能力提升不同步的问题，实践反思创新能力难以得到充分生成，从而影响核心素养的持续发展。

5. 生活教育理论视角下小学教师核心素养培育路径

针对当前小学教师核心素养培育过程中存在的生活经验转化不足、协同育人机制薄弱以及实践反思机制弱化等问题，应立足生活教育理论的基本精神，从教师成长、校本教研、协同育人和制度保障等多个层面构建系统化培育机制。只有将生活教育理念真正嵌入教师专业发展全过程，才能推动教师核心素养由理念认同走向实践生成。

5.1. 回归真实生活场域，在教育观察中积累课程资源

生活教育理论认为，教育并非发生于脱离现实的课堂空间，而是植根于鲜活的生活世界。教师生活课程转化能力的形成，本质上来源于对儿童生活经验的持续关注与教育理解。因此，相较于单纯依赖教材和教辅资料，教师更需要主动走进学生的真实生活，在观察、记录与思考中发现教育资源。在具体实践中，学校可引导教师建立常态化生活观察制度。例如，以周为单位记录学生在校内活动、同伴交往、家庭劳动以及社会实践中的典型事件，并结合课程目标分析其教育价值。经过持续积累，可逐步形成校本化生活教育案例资源库，为课程开发提供素材支持。与此同时，应将生活化课程设计纳入日常备课与校本教研过程，引导教师思考“教材内容与学生生活之间如何建立联系”。当教师能够从儿童生活经验出发设计学习活动时，课堂教学便不再是知识传递过程，而成为帮助学生理解生活、认识社会的重要途径。

5.2. 拓展教育边界，在协同平台建设中提升资源整合能力

陶行知提出“社会即学校”，其核心在于打破学校教育的封闭状态，使社会资源成为教育的重要组成部分。当前小学教师跨界协同育人能力的提升，不应停留于偶发性的家校联系或社会实践活动，而应建立稳定、持续的协同育人机制。一方面，学校应主动开发社区文化场馆、公共图书馆、科技教育基地等校外教育资源，并将其纳入校本课程体系之中。通过课程化、项目化的实施方式，使社会资源真正服务于学生成长。另一方面，应推动家校关系由信息传递型向合作共育型转变。教师可围绕劳动教育、阅读指导、社会实践等主题，与家长共同设计成长任务，引导家庭成为学校教育的延伸空间。在这一过程中，教师不仅是活动组织者，更是资源协调者与关系建构者。通过长期参与协同育人实践，教师能够不断拓宽教育视野，提高资源整合与沟通协调能力，从而实现专业素养的发展。

5.3. 深化实践反思，在行动改进中促进专业成长

教师核心素养的提升最终需要回归教育实践本身。生活教育理论强调“教学做合一”，意味着教师成长不是知识输入的结果，而是在不断实践、反思与改进过程中逐步生成的。当前不少学校教研活动存在重形式、轻问题的倾向，教师反思也容易停留在经验总结层面。对此，应推动教研重心从任务完成转

向问题解决。鼓励教师围绕课堂真实问题开展小规模行动研究,将问题发现、方案实施、效果反馈与改进优化纳入同一研究过程,形成持续循环的专业成长机制。同时,可探索建立课堂观察与同伴互助机制。通过课堂实录分析、案例诊断、同课异构等方式,引导教师从学生学习过程出发重新审视教学行为。相较于个人反思,同伴之间的专业对话更容易发现教学盲点,促进经验更新。此外,鼓励教师开展微型行动研究,将课堂中的具体问题转化为研究课题,实现教学、研究与改进的良性循环。只有当反思真正作用于教学实践时,教师专业成长才能形成持续发展的内在动力。

5.4. 健全支持保障体系,构建核心素养持续发展机制

上述三条路径分别从生活观察、协同育人和实践反思三个维度促进教师核心素养生成,但其持续推进仍离不开制度环境的支持。学校和教育行政部门应从培训体系、评价机制和发展平台等方面构建长效保障机制。

在培训体系方面,应推动教师培训由知识传授型向实践生成型转变。增加跟岗学习、课堂观摩、案例研讨和实践工作坊等培训形式,提高培训内容与教学实践之间的契合度。在评价机制方面,应建立多元化教师发展评价体系。除教学成绩外,将生活课程开发能力、协同育人能力、教学反思质量和教研参与度等指标纳入教师评价体系,强化过程性评价导向。在专业发展平台建设方面,可探索区域教师成长共同体建设,依托名师工作室、校际教研联盟和教师发展中心等平台,促进优质教育资源共享与教师专业交流。此外,应持续推进教师减负工作,减少重复性事务性任务,为教师留出必要的课程研究、教学反思和专业学习时间,使教师能够真正将精力投入教育教学实践与专业成长之中。

总体而言,生活教育理论视角下的小学教师核心素养培育,不应停留于理念倡导层面,而应通过生活教育观察机制、协同育人项目体系、行动反思共同体和支持保障体系等具体路径实现制度化推进。只有将生活、社会与实践真正融入教师专业成长全过程,才能促进小学教师核心素养持续生成与高质量发展。

参考文献

- [1] 中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》[EB/OL]. 2019-02-23.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html, 2026-06-17.
- [2] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》[EB/OL]. 2025-01-19.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html, 2026-06-17.
- [3] 中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. 2019-06-23.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/201907/t20190708_389416.html, 2026-06-17.
- [4] 褚宏启. 核心素养的概念与本质[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, 34(1): 1-3.
- [5] 王巧英. 教育家精神引领下幼儿园教师核心素养内涵及培育路径[J]. 公关世界, 2026(9): 205-207.
- [6] 朱磊. 教育家精神引领下的高校体育教师核心素养构成及提升路径研究[J]. 教育理论与实践, 2026, 46(15): 51-57.
- [7] 罗晶, 朱永新. 重新认识陶行知生活教育理论及其当代价值[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(12): 80-86.
- [8] 华中师范大学教育科学研究所. 陶行知全集: 第 8 卷[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1992: 594.
- [9] 李海龙, 李广海. 中小学家校社协同育人的价值、困境与实现路径[J]. 教学与管理, 2022(24): 1-6.
- [10] 周洪宇. 继承与发展: 从生活教育到“生活·实践”教育[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2021, 43(3): 2-9.
- [11] 湛安荣. 陶行知“教学做合一”的理论内涵及教学论意义[J]. 云梦学刊, 2004(6): 91-93.