

# 幼儿园生活化课程的构建与实施策略

夏静

江西省九江市德安县第二幼儿园

**摘要：**生活化课程并不是把若干日常片段简单搬进教学，也不是把“会穿衣、会整理、会劳动”理解成课程的全部，而是以儿童真实生活经验为起点，把一日生活中的感知、交往、探究、表达和行动组织成连续而有意义的学习过程。当前，一些幼儿园虽然越来越重视课程回归儿童生活，但在实践中仍存在生活素材拼贴化、一日生活与课程割裂、预设过满生成不足、家园社资源利用不充分等问题。基于此，文章立足幼儿园课程实践，梳理生活化课程的内涵与价值，分析现实困境，并从课程生长点发现、经验连续性建构、环境材料支持、课程审议推进、家园社协同和多元评价等方面提出实施策略，以期推动幼儿园课程真正回到儿童的现实生活与成长节律之中。

**关键词：**幼儿园；生活化课程；课程建构；一日生活；实施策略

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.024

## 引言

生活是幼儿学习与发展的重要基础，生活化课程则是幼儿园落实以儿童为本教育理念的重要体现。当前，随着学前教育改革不断深入，课程回归儿童真实生活、关注儿童直接经验，已经成为幼儿园课程建设的重要方向。但在实践中，一些幼儿园对生活化课程的理解仍较为表层，存在生活资源运用零散、一日生活与课程分离、生成性不足等问题，影响了课程实施的实际效果。因此，有必要立足幼儿园教育现场，对生活化课程的内涵、建构逻辑及实施策略进行梳理与探讨，以更好地促进幼儿全面发展。

## 一、生活化课程内涵与价值

### （一）生活化课程重在回到儿童真实生活

学前教育强调“以生活为基础”，并不是一句抽象口号，而是对课程价值取向的明确界定。尤其是《中华人民共和国学前教育法》提出，幼儿园应当以学前儿童的生活为基础，以游戏为基本活动，更是要最大限度支持儿童通过亲近自然、实际操作和亲身体验等方式探索学习<sup>[1]</sup>。由此可见，幼儿园课程如果脱离儿童的真实生活，只围绕知识点安排活动、围绕展示效果设计流程，就很容易重新滑向成人中心与“小学化”的老路。

### （二）生活经验转化为课程经验是关键环节

所谓生活化课程，关键不在“生活”二字是否出现于方案文本中，而在课程是否真正从儿童正在经历的生活世界里生长出来。尤其是它不是把生活内容机械搬进课堂，也不是把若干生活技能训练包装成课程，而是把儿童在入园、进餐、游戏、劳动、散步、交往、节庆和家庭经验中不断产生的问题、兴趣和感受转化为学习机会，可以让生活经验逐步发展为课程经验。换句话说，生活

化课程既关注儿童“当下正在过怎样的生活”，也关注教师“怎样把这些生活转化为有质量的学习历程”。

（三）课程回到生活能够同时提升内容、情境与主体性

从教育价值上看，生活化课程至少有三个方面的意义。它能够缩短教育与儿童经验之间的距离，让幼儿不是在“听别人讲生活”，而是在自己正在参与的生活中形成理解；能够把五大领域的发展要求自然嵌入一日活动，避免课程被切割成彼此孤立的教学环节；也更容易保护儿童的主体性，因为课程不是由成人单方面规定全部内容，而是在儿童表达、提问、尝试和反思的过程中逐渐展开。为此，我们只有当课程真正回到生活内部，使得幼儿园教育才能同时做到有内容、有情境，也有温度。

## 二、当前幼儿园生活化课程构建中的主要问题

### （一）生活元素常被当成可拼贴的素材库

一些幼儿园在课程设计中确实加入了节气、劳动、饮食、节日等内容，但更多时候只是把它们当成活动主题的外壳：春天就种一盆花，端午就包一次粽子，秋天就做几片树叶贴画。儿童是否真正对这些内容产生持续兴趣，是否在活动中提出值得继续追踪的问题，往往并没有被认真考虑。这样做看似“贴近生活”，实则只是把生活做成了展示性的背景板。

### （二）一日生活与课程实施仍然相互分离

在不少园所，课程被默认为集体教学、主题活动和公开展示的总和，而晨间接待、盥洗、进餐、午睡前后、离园交流等生活环节则更多被当作管理事项。教师忙于维持秩序、赶流程、保进度，很少把这些环节看作儿童经验生成的重要空间。结果是，真正占据幼儿大量时间的

生活活动没有被纳入课程思考，而被精心设计的“课程活动”又常常与儿童实际生活缺少勾连。

### （三）过满预设压缩了课程生成空间

为了便于推进工作，一些班级会在学期初就把主题、材料、展示形式乃至阶段成果安排得十分完整。这样的做法有其管理便利，但也容易导致教师只顾着将既定内容做完，而忽略儿童在过程中出现的新兴趣、新问题和需要。生活化课程本应在观察与回应中逐步展开，如果教师过早把课程锁定为固定脚本，也就使得儿童真实的生活经验就很难进入课程内部。

### （四）课程资源理解偏窄削弱了生活气息

谈到生活化课程，有的教师先想到的是自然角、种植园、厨房劳动或节日活动，却较少继续追问：儿童每日上下学路上的观察、家庭成员的职业经验、社区商铺的运行方式、天气变化带来的身体感受、同伴交往中的冲突与和解，这些是不是也可以成为课程资源？当教师对“生活资源”的理解停留在少数可见场景时，课程的生活气息自然会显得单薄。

### （五）评价方式与课程取向尚未真正匹配

有些园所虽然提出要做生活化课程，但最终考量的仍然是主题墙是否完整、活动照片是否丰富、家长是否看得见“成果”。在这样的评价压力下，教师很容易把原本开放、生成的课程再次做成可展示、可汇报的项目，真正缓慢发生的经验积累反而难以被看见。评价标准如果不转，课程转型往往也只能停在表层。

## 三、生活化课程的基本建构逻辑

### （一）从儿童正在经历的真实生活出发

生活化课程的第一条逻辑，是从儿童正在经历的真实生活出发，而不是从成人想象中的“应该学什么”出发。教师需要关心儿童最近在反复讨论什么、持续留意什么、总是卡在什么地方、在哪些时刻表现出明显的投入与困惑。课程的生长点往往就藏在这些看似琐碎的生活细节里。比如，一次关于“雨天鞋子为什么总会湿”的追问，一次关于“午餐排队怎样更公平”的讨论，一段关于“楼下小店为什么每天都要开门”的好奇，都可能成为展开进一步学习的起点。

### （二）把课程理解为经验不断生长的过程

真正有质量的生活化课程，并不是今天观察、明天手工、后天展示的线性拼接，而是让儿童在感知、表达、探究、行动和再表征之间来回往复。尤其是儿童先在生活中遇到问题，再通过交流、操作、查找、比较、游戏和表达不断修正理解，最终也就可以把新的经验重新带回

生活。只有形成这样的回环，课程才不会停留在一次性活动层面，而会逐步变成儿童自己的经验结构。

### （三）把一日生活本身看作完整课程

教育部在学前教育实践案例中强调，通过对一日生活流程的观察与调整，把自主生活、自主游戏、表征倾听和游戏分享自然融入幼儿每日经验之中，能够更有效地支持儿童学习与发展<sup>[2]</sup>。这提示我们，生活化课程的建构不能只盯着某一节活动设计得是否精彩，而要去看一整天里哪些时刻给了儿童自主选择的机会，哪些环节真正促成了表达、协商、探究和反思。

### （四）让课程审议建立在持续观察基础上

生活化课程并不意味着“跟着感觉走”，更不意味着教师随手抓一点生活内容就算完成课程创新。相反，它更需要教师通过观察记录、同伴讨论和阶段回看，判断哪些经验值得延展，哪些问题需要支持，哪些材料能够推进儿童进一步探索。只有观察与审议同步进行，课程才不会散，也不会空。

### （五）在必要预设与开放生成之间保持弹性平衡

还需要看到，生活化课程并不排斥必要的预设。没有基本的目标意识和组织能力，课程很容易陷入随意性。但如果预设太满，又会把儿童的生成空间挤压掉。真正需要把握的是一种弹性平衡：教师对教育方向心中有数，对可能使用的材料和环境提前准备，却在实施过程中保持开放，根据儿童的新问题及时调整路径。生活化课程之所以更考验教师，恰恰就在于它要求教师既能设计，也能放手；既能组织，也能等待。

## 四、幼儿园生活化课程实施策略

### （一）通过日常观察发现课程生长点

教师不妨把注意力从“今天该上什么”活动，转向“儿童今天真正关心了什么”。晨间聊天中反复出现的话题，游戏里不断重演的情节，生活环节中总是卡住的细节，户外活动里持续吸引儿童围观的事物，都可能是课程的入口。发现生长点之后，教师不必急于设计完整主题，而应先围绕这一点继续追问：它对儿童为什么重要？儿童已经知道什么、还想知道什么、可以通过哪些方式继续探索？这样生成出来的课程，才更贴近儿童当下的生活脉搏。

### （二）用环境与材料承接儿童生活经验

生活化课程不是教师讲得更像生活，而是环境本身能够邀请儿童继续生活、继续探索。尤其是班级里的材料应尽量减少“只能按一种方法操作”的成品，增加与儿童生活有联系、允许多种玩法的半成品与真实材料，

如包装盒、布料、工具类玩具、旧票据、自然物、测量物、标记卡等。材料一旦与儿童熟悉的生活经验建立联系，他们就更容易在游戏和操作中调动已有经验，也更容易提出新的问题，引导幼儿进行积极性探究，促进幼儿思维的灵活发展。

### （三）把生活事件转化为连续性课程过程

课程不一定总要从“大主题”进入，很多时候，一个具体事件反而更能带动儿童持续投入。比如，天气突然转热，引发儿童对植物浇水频率的讨论；午餐中有人总把汤洒出来，引出关于桌面摆放和取用方式的调整。某名幼儿分享家里做面食的经历，触发大家对发酵、形状和工具的兴趣。教师的关键工作，不是把事件迅速教完，而是判断哪些问题值得留下来，让儿童在后续几天甚至更长时间里继续观察、操作、记录和表达。

### （四）打通生活环节、区域活动与集体活动之间的联系

生活化课程不是把所有学习都放回“自由状态”，而是要让不同活动形态相互支撑。儿童在生活中发现的问题，可以在区域里继续尝试，在集体讨论中梳理经验，在户外活动中进一步验证；而集体活动中形成的新认识，也应回到生活情境中接受检验。为此，只有这样，课程才不会变成不同环节之间的零散跳转，而会形成前后衔接、彼此照应的经验链条。

### （五）建立基于课程审议推进机制

生活化课程最怕热闹一阵就结束，因此班级教师需要有稳定的审议时间，定期回看儿童的提问、作品、谈话和游戏片段，讨论课程是否真的回应了儿童经验，哪些支持是有效的，哪些安排还停留在成人预设中。审议的价值不在于写出多完整的文本，而在于帮助教师及时修正方向。近年的自然课程建构研究也提示，课程若要真正回到儿童的生活与天性之中，教师必须不断在实践、反思和再设计之间往返，而不是一次设计后照单执行<sup>[3]</sup>。

### （六）充分调动家庭与社区资源

生活化课程如果只局限于园内，往往容易出现材料和经验来源不足的问题。教师可以引导家长参与课程，但参与方式不应停留在“配合做作业”或“提供成品材料”，而应更多帮助儿童把家庭生活经验带进园所，如讲述家里的职业分工、记录上下学路上的发现、共同观察社区变化、分享家庭劳动方式等。社区同样是重要资源，菜市场、书店、公交站、物业服务点、街角绿地等，都是儿童理解社会运行与公共生活的真实场域。<sup>[4]</sup>

### （七）构建与生活化课程相匹配的评价方式

若评价仍然只看教师教案是否完整、墙面是否漂亮、成果是否便于展示，生活化课程就很容易被重新拉回程式化轨道。更适宜的评价应关注儿童是否真正参与了问题提出与解决，是否在生活场景中表现出更强的独立性、表达力、协商能力和探究愿望，也要关注教师是否依据儿童经验不断调整课程。为此，评价的重心应该从“展示了什么”转向“儿童经历了什么、发生了什么变化”，生活化课程才更有可能走深。

### （八）持续培养教师生活教育敏感性

生活化课程看起来是课程问题，实质上考验教师的儿童观与生活观。如果教师习惯于把有教育价值的内容只限定为知识目标明确、活动步骤清楚的部分，就很难真正看见生活中那些缓慢而微妙的学习机会。相反，当教师愿意认真倾听儿童的叙述、尊重儿童处理生活问题的方式、接纳课程推进中的不确定性，生活化课程才会逐渐从“会做几个案例”转向“形成一种稳定的课程气质”。

## 结语

总的来说，幼儿园生活化课程价值在于让儿童的真实生活真正进入教育内部，从而可以有效成为课程生成、推进与深化的基础。尤其是它要求教师既看得见儿童每天正在经历的生活细节，也看得见这些细节中蕴含的学习可能；既愿意放下过满的预设，也有能力通过观察、审议和支持把零散经验组织成有连续性的课程历程。为此，只有当生活不再只是课程的点缀，而成为课程本身，幼儿园教育才能真正回到儿童身边，以及能够在日复一日的真实生活中慢慢长出深度和力量。

## 参考文献

- [1] 傅凌云. 基于儿童立场的幼儿园生活化课程的实施初探——以“端午节我做主”为例 [C]// 广东省教师继续教育学会第六届教学研讨会论文集(一). 2023.
- [2] 黄木秀, 韦燕妮. 幼儿园生活化课程的实践研究——以垃圾分类活动为例 [J]. 中文科技期刊数据库(文摘版)教育, 2021(12): 3.
- [3] 陈丽. 生活化、游戏化园本课程建构中存在的问题和对策分析——以建构生活化、游戏化园本课程《自在生活快乐游戏》为例 [J]. 中国校外教育(上旬刊), 2016(z1): 470-471.
- [4] 刘文萃. 生活化视域下幼儿园食育课程的开发与实施——以“小小美食家”项目课程为例 [J]. 东方娃娃(保育与教育), 2025(12): 80-82.