

# 幼儿园生成性课程的实践困境与突破策略

## ——以“自然探索”主题为例

张文桃

壶关县职工幼儿园 山西 长治 047300

**【摘要】**：那作为与幼儿学习特点相契合的课程形态的生成性课程，于“自然探索”这一主题实践里，彰显出具有独特意义的价值，但同时也陷入诸多存在于现实当中的困境。本文以“自然探索”主题当作研究视角，并结合幼儿园教育所具备的实践场景，去剖析生成性课程面临着如目标定位产生偏差、内容筛选没有依据、师幼互动失去平衡以及评价体系有所缺失等之类的核心困境，且从理念的更新、内容的建构、互动的优化和评价的革新这四个维度去提出具有针对性的突破策略，目的在于为幼儿园生成性课程的有效实施提供具备实践价值的参考。

**【关键词】**：幼儿园；生成性课程；自然探索；实践困境；突破策略

DOI:10.12417/2982-3803.25.07.026

### 1 引言

自然作为幼儿去认知世界所依赖的重要载体，“自然探索”主题课程因贴近幼儿生活且充满趣味性的这些特点，而成为幼儿园教育之中的重要内容。不过，由于受到传统教育理念、教师专业素养以及课程管理模式等相关因素的影响，生成性课程在“自然探索”主题的实施过程中，常常流于形式，导致其教育价值难以得到充分发挥。基于这样的情况，本文重点聚焦于“自然探索”主题之下幼儿园生成性课程的实践现状，深入对困境根源进行剖析并提出相应的突破策略，这对于提升幼儿园课程质量而言具有极其重要的意义。

### 2 “自然探索”主题下幼儿园生成性课程的实践困境

#### 2.1 课程目标定位偏差致使生成性与预设性失衡

建构主义学习理论认为，学习是一种积极主动的建构过程，学习者不仅被动接受外部信息，而是根据先前的认知结构，有意识地和有选择性地理解和建构新的信息，赋予事物意义。生成性课程并非全然摒弃预设，实际上强调的是预设与生成之间一种动态平衡的关系。然而在“自然探索”主题的实践场景当中，许多教师却陷入了两种极端的境地：其一是预设出现过度的情况，即将“自然探索”课程简化成一种固定不变的教学流程，提前便设计好了探索主题、步骤以及结论，就好比在“观察植物生长”活动里面，教师提前规定观察对象为向日葵，要求幼儿依照“播种—浇水—记录高度”这样的固定流程来操作，而对于幼儿所提出的诸如“为什么杂草长得比向日葵快”此类突发问题却选择置之不理，最终使得自然探索变成了一种机械的任务执行；其二是生成产生泛化的问题，部分教师将“生成性”直接等同于“随意性”，面对幼儿在自然探索过程当中所出现的各种兴趣点，却缺乏相应的筛选能力<sup>[1]</sup>。

#### 2.2 课程内容筛选失据，脱离幼儿生活与经验

生成性课程的内容理应源于幼儿的生活经验以及兴趣需求，而“自然探索”主题的内容更是需要紧密贴近幼儿的生活场景。但在实际的实践过程中，课程内容的筛选存在着较为明显的失据问题：一方面，内容的选择脱离了幼儿的生活实际情况，部分教师为了追求所谓的“新颖性”，引入了远离幼儿生活的自然素材，比如在小班开展“热带雨林植物探索”活动时，仅仅通过图片和视频向幼儿介绍热带植物，导致幼儿缺乏直观的体验，进而难以产生探究的兴趣；另一方面，对于内容深度的把握存在不当之处，要么内容过于浅显，仅仅停留在“看一看、摸一下”这样的表面探索层面，比如在观察小鸟时仅仅让幼儿说出“小鸟有翅膀、会飞”，却未引导幼儿进一步去探究像“小鸟的羽毛有什么作用”“不同小鸟的叫声有什么区别”等深层次的问题；要么则过于深奥<sup>[2]</sup>。

#### 2.3 师幼互动形态单一，幼儿主体地位弱化

在生成性课程里，教师需以幼儿探索的支持者且引导者以及合作者的角色存在，而师幼互动质量于课程效果所产生的直接影响不可小觑。不过在“自然探索”主题实践当中，师幼互动方面存在着极为明显的状况，其一是互动方式极为单一，大多呈现出类似“教师提问—幼儿回答”这般仅为单向的互动形式，整个探索过程被教师主导着，就比如在“观察昆虫”这个活动之中，教师接连不断地抛出如“这是蝴蝶吗”“蝴蝶有几条腿”这类封闭性的问题，幼儿只能处于被动回应状态，严重缺失主动提问与表达自我见解的机会；其二则是教师角色定位发生偏差，一部分教师变成了“旁观者”，对幼儿的探索活动缺乏能够起到有效作用的介入，就像幼儿在探索“蚯蚓喜欢在什么环境中生活”之时，由于操作方式不当从而致使实验失败，

然而教师却并未及时给予指导,仅仅让幼儿“再试试”,最终幼儿因多次遭受失败而选择放弃探索;还有部分教师摇身成为“指挥者”,对幼儿的探索过程展开过度干预<sup>[3]</sup>。

## 2.4 课程评价体系缺失,评价维度与方式单一

科学合理的评价本应作为生成性课程实现优化的重要依据所在,但是“自然探索”主题之下的生成性课程的评价体系却有着明显缺失情况。其一评价维度单一,过度将关注点放在幼儿的探索成果上,诸如是否完成观察记录或者能否说出自然事物特征等方面,却忽略了对幼儿探索过程中的态度、兴趣以及合作能力与探究方法展开评价,例如幼儿在“探索种子发芽”活动当中,虽然最终并未成功让种子发芽,然而在整个过程里积极尝试不同浇水频率并且认真记录变化情况,却只因没有取得所谓“成果”而被评价为“不合格”;其二评价方式固化,多数采用教师单向评价方式,缺少幼儿自评以及同伴互评还有家长评价的参与,仅仅由教师依据自身观察对幼儿自然探索表现进行打分,未能充分尊重幼儿主体感受,同时也无法全面了解幼儿在家庭环境里自然探索状况<sup>[4]</sup>。

## 3 “自然探索”主题下幼儿园生成性课程的突破策略

### 3.1 更新教育理念,构建“预设—生成”动态平衡的目标体系

要破解目标定位偏差这一关键问题,核心就在于更新教师教育理念,达到预设与生成两者的有机融合状态。一方面来说,教师应当树立起“以幼儿发展为核心”这样的目标导向,在开展“自然探索”主题之前,结合《3-6岁儿童学习与发展指南》中科学领域提出的目标要求,并且综合考虑本班幼儿年龄特点与认知水平状况,进而制定出基础性预设目标,好比小班“自然探索”预设目标设定为“对身边自然事物怀有兴趣,能够主动观察并说出简单特征”,中班预设目标设定为“能运用感官探究自然事物特点,尝试提出简单问题”;另一方面要预留出目标生成空间,在探索进程当中紧密关注幼儿兴趣点与所出现的问题,及时做出目标调整动作。例如在小班那被预设的“观察小草”活动当中,幼儿突然对“小草上的露珠”萌生出极为浓厚之兴趣,此时教师可将活动目标以动态的方式调整成“对露珠的形态变化予以观察,进而感知水所具备的液态特征”,如此一来使得预设目标与生成目标能够相互补充,既能够对课程的方向性加以保证,又可以让生成性特点得以彰显。

### 3.2 立足幼儿经验,建立“生活—兴趣—发展”的内容筛选机制

课程内容的筛选必须以幼儿的生活经验以及兴趣需求和发展需求当作核心依据,来构建一套科学合理的筛选机制。首先而言,内容选择要贴近幼儿所身处的生活场景,从幼儿园园区环境或者家庭周边自然景观里去挖掘相关素材,就像利用幼

儿园的种植园开展起“蔬菜生长探索”活动,结合小区的树木开展“树叶的四季变化”探索之类的活动,从而让幼儿在熟悉的环境当中能够轻松开启探索的旅程;其次的话,基于幼儿兴趣去筛选相应内容,借助观察或者交谈等一些方式去捕捉幼儿的兴趣点,就比如发现幼儿经常在户外追逐蝴蝶,便以此为契机开展“蝴蝶的生命周期”探索相关活动,通过让幼儿去观察蝴蝶从卵到幼虫再到蛹最后到成虫的变化整个过程,以满足其探究的欲望;最后来讲,结合发展需求去深化内容,针对不同年龄阶段幼儿的认知水平去设计具有分层性质的内容,比如在大班“探索影子”的活动当中,可引导幼儿从“观察影子的形成”逐步深入到“探究影子大小跟光源距离之间的关系”,通过幼儿自主实验以及记录分析,以培养其探究方面的能力。同时还需要关注幼儿个体之间的差异,为不同兴趣特点的幼儿提供多种多样的探索内容供其选择,例如为喜欢动手操作的幼儿提供“制作自然标本”相关素材,为喜欢表达的幼儿提供“讲述自然故事”的机会。

### 3.3 优化师幼互动,践行“支持—引导—合作”的教师角色定位

提升师幼互动质量的核心要点在于明确教师角色定位,构建出多元的互动形态。首先需要丰富互动方式,从原来的单向问答转变成双向对话以及小组合作互动等多元形式,比如在“探索蚂蚁的家”这样的活动当中,让幼儿以小组作为单位去开展观察,教师参与到小组讨论里面,通过诸如“你们发现蚂蚁喜欢把食物搬到哪里”“要是挡住蚂蚁的路,它们会采取怎样的行动”等开放性的问题去引导幼儿深入思考,并且鼓励幼儿相互交流自己的发现;其次要精准发挥教师角色所具备的作用,在幼儿探索之前需做好环境创设和材料准备工作,例如为“自然探索”活动准备好放大镜、观察记录本以及小铲子等相关工具;在探索的过程当中,当幼儿遇到困难之时给予针对性的指导,比如幼儿在“种植黄豆”时不知道怎样进行播种,教师就可以通过示范“挖小坑—放种子—盖土”这些步骤来加以引导,与此同时还要保留幼儿自主尝试的相应空间;当幼儿提出独特的发现之时要及时予以肯定并且进行拓展,比如幼儿发现“树叶的纹路不一样”,教师可引导幼儿对比不同树木叶子的纹路,绘制纹路图然后进行分类。最后,强化互动反馈有效性需采用具有具体且针对性的评价语言,像把“很好”替换成“你发现雨后蚯蚓会爬到地面,这一观察极为仔细,能否思考下原因呢”,借助这样的反馈引导幼儿对探索予以深化<sup>[5]</sup>。

### 3.4 革新评价体系,构建“过程—多元—发展”的评价框架

兼顾过程与结果的科学评价体系要实现诊断和发展功能,先是拓展评价维度,构建“过程+结果”与“认知+情感+能力”这般的多元评价维度,不仅关注幼儿探索成果,更是重视其在

“自然探索”里的参与程度、坚持特性、合作能力以及探究方法运用,比如通过观察记录幼儿能不能主动参与观察、碰到问题时是否能坚持尝试解决、能否跟同伴分工合作完成探索任务等方面;其次丰富评价方式,构建由“教师评价+幼儿自评+同伴互评+家长评价”构成的多元评价主体,例如在“自然探索”活动结束后,组织幼儿开展“我的探索故事”的自评活动,鼓励幼儿分享自身探索过程及发现,开展同伴互评,让幼儿互相评价诸如“谁的观察最为仔细”“谁的想法最为特别”等,通过家长问卷去了解幼儿在家里面的自然探索情况,像是有没有主动观察家里的植物、会不会提出和自然相关问题等;最后强化评价结果应用,建立“评价—调整—优化”的闭环机制,定期依据评价结果分析课程实施中的问题,例如通过评价察觉到幼儿对“水生生物”兴趣浓厚而相关探索内容有所不足,就及时补充“观察小鱼生活习性”之类活动,让评价成为

课程优化的重要依据。

#### 4 结论

“自然探索”主题给幼儿园生成性课程实施提供优质载体,其动态生成特点和幼儿自然探索需求高度契合,不过在实践中,生成性课程面临目标失衡、内容失据、互动低效以及评价缺失等多重困境,这些困境根源在于教育理念偏差与实践能力不足,要突破这些困境,需从理念更新、内容建构、互动优化和评价革新这四个维度发力,通过构建“预设—生成”平衡的目标体系、“生活—兴趣—发展”的内容筛选机制、“支持—引导—合作”的师幼互动形态以及“过程—多元—发展”的评价框架,将生成性课程教育价值充分释放,只有这样,才能使“自然探索”真正成为激发幼儿探究兴趣、培养幼儿核心素养的有效路径,从而推动幼儿园教育质量持续提升。

#### 参考文献:

- [1] 钱津.基于探究循环的幼儿园生成性课程构建与实践——以“城市立交桥”为例[J].教育观察,2025,14(09):37-40.
- [2] 陆蓉.基于儿童真实问题生发幼儿园课程[J].江苏教育研究,2024,(02):73-78.
- [3] 王梅,江艳,陈成.“儿童立场”视阈下生成性课程的构建与实施路径——以西安市A幼儿园为例[J].陕西学前师范学院学报,2022,38(03):68-75.
- [4] 王红宇,龚静,刘秋艳.生活教育理念下幼儿园生成性课程资源的捕捉与转化[J].中国教育学刊,2021,(S2):86-90.
- [5] 叶静亚.幼儿教育中生成性课程的开发与实践[J].科学咨询(教育科研),2021,(11):135-136.