

托幼一体化视域下幼儿园托班课程体系的构建路径探索

黄柯

广西壮族自治区卫生健康委员会幼儿园

摘要：随着我国托幼一体化政策的逐步推进，0—3岁婴幼儿照护与早期教育的融合日益成为学前教育改革的重要方向。托班作为承接家庭养育与学前教育之间的关键桥梁，其课程体系的科学构建直接影响婴幼儿身心发展的质量。本文立足于托幼一体化的政策背景，聚焦托班课程建设的微观教学实践，通过具体案例分析，探讨在现实操作层面上如何构建具有系统性、适宜性与回应性的托班课程体系，以期在托幼一体化背景下课程改革提供可行路径与实践参考。

关键词：托幼一体化；托班课程；课程建构；婴幼儿发展

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2025.12.008

引言

“托幼一体化”旨在打破传统托育与幼教分离的结构性障碍，实现对0—6岁儿童教育照护的连续性支持。托班作为0—3岁幼儿首次进入群体生活的起点，是托幼一体化实践的核心环节。在托班阶段，幼儿尚处于生活自理能力弱、语言表达初级、情感依恋显著的阶段，课程的设置不仅要满足教育性，更要强化照护性与依附性，建立安全感是一切学习的前提。当前，部分托班课程仍沿袭中大班思维，缺乏科学分层与针对性，导致课程实施与儿童实际脱节。因而，本文将以具体幼儿园实践为切入点，系统梳理托班课程建构的内容逻辑、实施策略与实践成效。

一、托班课程构建的理念转向与实践张力

在传统幼儿园课程体系中，托班常被视为“低龄版”的小班，其课程内容多从小班教材中简化而来，忽视了托班幼儿在生理发展、心理需求及行为特征上的特殊性。托幼一体化的提出，促使课程建设从“简化教学内容”向“重构发展支持”转向，更加强调托育融合、生活教育、情感陪伴以及早期发展干预等功能。

实践中，课程内容亟需围绕“生活即课程”的理念进行重构。如在某省市试点园中，教师团队以“照护性学习”为核心，将日常生活活动作为课程设计的重要载体，围绕饮食、睡眠、如厕、穿脱衣物等环节设计支持性教学活动，强化婴幼儿的参与意识和自主能力培养。例如，教师在“洗手课程”中，不仅仅传授“七步洗手法”，而是通过创设“洗手小剧场”、使用自制洗手歌以及模仿游戏，让幼儿在主动参与与反复体验中理解动作意义，并建立卫生习惯。

这种从生活细节中提炼教育内容的方式，要求教师必须具备对婴幼儿发展阶段的深入理解，同时也呼唤课程结构的柔性化与动态调整机制。因此，托班课程的建构不能一味照搬已有框架，而应从实际出发，以发展为本、以关系为桥，建立既有逻辑支持又具操作性的课程模式。

二、课程内容结构的微观构建与实践探索

托班课程的核心特征是融合性与生活化，其内容设计不应简单照搬传统幼儿园课程中的“学习领域”分类结构，而应围绕0—3岁婴幼儿的身心发展规律与生活经验基础进行整合建构。与学科导向、知识主线型课程不同，托班课程更强调“生活即教育”“关系即发展”的理念，倡导课程从婴幼儿实际生活出发，顺应其兴趣、节奏与能力差异，生成有意义的教育过程。因此，课程的微观构建不仅体现在内容选择上，更渗透于活动组织、节奏安排与教师行为策略等维度。

（一）从生活经验出发的内容选择

课程内容的生成往往源于托班幼儿日常生活中频繁出现的事件、行为与兴趣主题。例如，在某省会城市一所实验性幼儿园的托班教学中，教师注意到新入园幼儿对于“鞋子”的兴趣极高：他们频繁地观察、触摸自己的鞋子，在教室角落自行脱穿鞋子的行为多次出现，甚至还会模仿大人摆放鞋子的动作。基于这一生活现象，教师开展了为期两周的“鞋子课程”微单元，以幼儿熟悉的穿鞋、脱鞋、观察鞋、认鞋、收鞋等操作为支点，逐层递进地引导幼儿进行物品探索、分类尝试与社会情境理解。

课程第一阶段以“鞋子长什么样？”为主线，通过实物展示与语言描述引导幼儿观察鞋子的外形、颜色与材料。教师预设了若干对比性鞋款，如皮鞋与运动鞋、拖鞋与凉鞋等，通过“小小鞋展台”激发幼儿对物品特征的注意。活动中，教师不过度讲解，而是鼓励幼儿进行操作、配对、交流，提升感知敏锐度。

第二阶段侧重于“鞋子住在哪？”这一任务，开展“为鞋子找家”活动。教师布置了不同尺寸与颜色的“鞋盒小屋”，请幼儿将教室内散落的鞋子“搬回家”，强化物品归位意识。在操作过程中，幼儿不仅参与收拾，也尝试根据颜色或大小分类放置。在这一环节，教师有意识地引导幼儿用语言表达分类依据，从而将生活行为过渡至初步的认知表达训练。

第三阶段开展情境创设活动“鞋子去哪儿了？”，教师借助自编绘本故事和小剧场游戏，模拟鞋子“走丢—寻找—团圆”的过程，引导幼儿在群体活动中理解物品归属与集体秩序。教师扮演鞋子的“主人”，请幼儿帮助寻找“丢失的鞋子”，在互动中形成规则意识与同伴合作体验。

这一微单元不仅契合了托班幼儿的生活经验，还实现了从具体感知—动作操作—社会理解的教育过渡。更为关键的是，整个课程并未以单一活动孤立呈现，而是贯穿于幼儿每日的生活流程中，实现了课程与生活的一体化融合。

（二）以游戏为媒介的课程推进路径

托班阶段的婴幼儿处于游戏意识的萌芽期，操作性游戏与象征性游戏尚未完全分化，他们对重复动作、探索性游戏极富兴趣。因此，课程推进宜采用“生活+游戏”混合型模式，强化游戏在教学组织中的载体功能。

以“洗手课程”为例，教师通过歌谣导入、角色模仿与观察对比等形式，引导幼儿形成洗手的基本意识与初步动作规范。在最初阶段，教师并不强制教授“七步洗手法”，而是通过“洗洗小手歌”“细菌宝宝来了”布偶剧营造轻松氛围，鼓励幼儿参与“洗手比一比”游戏，用感官直接体验手的干净与不干净。

中期阶段，教师创设“洗手王国”情境，引导幼儿为自己喜欢的玩具“洗手”，通过照顾他人、模仿成人来强化对洗手动作流程的记忆。教师借助水盆、肥皂模型、搓手图卡等丰富媒介，让幼儿在“照顾别人”的游戏中学会照顾自己。该过程中，教师对每一个洗手步骤都给予回应与肯定，并不纠结于标准化，而重在提升参与感与动作的协调性。

末期，课程过渡至群体规则的建立。教师将洗手活动纳入“集体活动前必须完成的任务”，以“洗手印章卡”记录幼儿参与频率和动作规范度，引导形成洗手前的心理准备流程。在这一过程中，教师充分尊重个体差异，对动作不熟练的幼儿进行个别辅导，对反复参与的幼儿给予鼓励与展示，从而激发内在动机。

这一教学实践表明，托班课程应着重于经验的积累与迁移，在游戏过程中构建规则意识、情绪调节与自我服务的能力，而非灌输单一技能。

（三）从微观观察出发的课程动态生成

托班课程并非一成不变的框架，更应是基于幼儿兴趣与发展状态持续调整的动态系统。教师的观察与回应构成了课程生成的“内驱力”，使得课程始终处于与儿童经验互动的流动状态。

在另一托班的“动物朋友”主题活动中，教师原计划围绕“认识动物”开展三个连续教学单元。但在初次

导入活动中，教师注意到幼儿对于“叫声”与“模仿动作”的兴趣远高于图像识别。因此，教师及时调整原有计划，拓展出“动物模仿秀”环节，鼓励幼儿模仿动物叫声、动作姿态，并通过音频播放游戏“找朋友”，强化听觉记忆与身体表达能力。

后续，教师通过录像回放发现部分幼儿在模仿中存在明显的语言滞后现象，于是联合语言教师设计了“动物说话啦”语言促进课程，通过“动物说句子”练习提升语言组织力。该课程由观察生成—调整内容—结构重构三阶段构成，实现了教学计划与儿童反应之间的高效互动。

课程的有效生成不仅体现教师的观察力，更依赖于团队教研机制的支撑。该园区建立了“每日微记录—周反思—一月案例研讨”制度，教师将每日课程执行中幼儿的反应与行为以图文或短视频形式进行归档，每周通过团队讨论明确哪些内容值得扩展、哪些环节需优化，从而实现课程内容的持续生长。

（四）幼儿发展支持的纵向结构安排

在课程体系中，内容不应是碎片化呈现，而应在时间维度上形成相对完整的学习链条。某园区尝试将托班课程划分为“初适期—熟悉期—探索期”三个阶段，每一阶段围绕婴幼儿发展特点构建主题内容。

“初适期”（入园后1个月）以安全依恋与生活常规建立为主，课程多围绕“认识环境”“认识老师”“认识自己”开展，教师重在陪伴与接纳。

“熟悉期”（2—4个月）转向对常规掌握与操作能力提升，如“我会吃饭啦”“会自己睡觉”“我来收玩具”，活动强调感统协调与语言沟通训练。

“探索期”（4个月后至学期末）开始逐步引入情境模拟、规则游戏与群体任务，激发幼儿认知建构与社会行为初步建立。

这类分阶段课程结构打破了单元主题的孤立性，为教师在时间维度上的课程推进提供清晰指引，有助于实现教学内容的系统性与儿童经验的连贯性整合。

三、基于依附关系的情感课程建构路径

托班幼儿尚处于依附关系的敏感期，课程体系的构建必须高度重视情感安全感的建立与稳定支持。在实践中，情感课程不仅体现在个别关照，还应通过集体活动强化儿童与教师、同伴间的情感连结。

以“我的老师”主题活动为例，在某园的课程实施中，教师通过制作“老师成长相册”“和老师一起的一天”视频、开展“我来画老师”等环节，引导幼儿认知并表达与教师之间的关系。在活动中，教师刻意保持低姿态、慢节奏的语言输入，鼓励幼儿自由表达与自主参与，有效减缓分离焦虑。同时，教师借助“情绪瓶”记录幼儿

日常情绪变化，通过晨间谈话与绘本共读等方式帮助幼儿识别情绪、建立安全表达通道。

这一课程案例表明，情感课程的建构不应附着于单一情绪教育活动，而应通过课程整体设计渗透至每日生活流程中，构建温暖、接纳与支持的情感环境。这要求托班教师具备强烈的儿童观察力、敏感性与回应力，同时也呼唤园所建立系统的婴幼儿情绪发展档案与干预机制。

四、课程评价机制的适龄化与发展性调整

在托班课程体系的实施过程中，课程评价的定位不应局限于传统的教学成果反馈或技能掌握考核，而应当更加注重过程性、发展性与适龄性的融合。托班幼儿的成长特征表现为变化迅速、个体差异显著，他们的发展并非线性推进，而是充满反复、跃迁和阶段性表现。因此，课程评价机制必须从“以结果为导向”转向“以发展为导向”，实现对儿童整体成长状态的敏感捕捉与动态追踪。

在实践操作中，某示范园托班构建了多维度课程评价机制，涵盖教师观察记录、幼儿学习档案、发展图谱、家园互评等路径，力求形成全景式的发展评价体系。首先，教师每日依据观察要素进行实时记录，内容涵盖幼儿在活动中的情绪状态、专注程度、操作表现、人际互动以及语言尝试等。记录采用图文结合的方式，通过“每日成长卡”贴于教室墙面展示区，方便教师团队及时调整教学内容，也使家长对孩子入园表现有更直观了解。

例如，在“洗手课程”推进过程中，教师并未以“是否学会标准动作”为单一评价指标，而是关注幼儿对洗手流程的理解、自主参与的频率以及洗手前后的情绪变化。某名幼儿在前期反复拒绝洗手，经教师在“洗手王国”游戏中持续鼓励，其后开始模仿角色动作并主动要求加入洗手队伍，教师便在成长记录中写道：“从抗拒到参与，是一种信任建立的体现。”这样的评价文字不仅记录了行为的变化，更呈现出情感与认知发展的过程。

其次，托班课程评价强调纵向发展的轨迹对比，而非横向同龄比较。教师每月制作“幼儿成长图谱”，通过连续的照片、文字、绘画与视频等形式，记录每位幼儿在核心能力上的变化轨迹，如语言表达、运动协调、社会交往、自理能力等。该图谱既服务于教学调整，也为学期末的个别化发展反馈提供依据。

在家庭参与方面，评价不再是教师的“单向输出”，而是通过家园协同实现“互构共享”。每两周的“成长反馈日”中，教师邀请家长入园参与“半日课程”，观摩幼儿活动，参与教具制作，共同回顾成长图谱，并结合家庭行为表现补充评价维度。例如，某幼儿在园中尝试穿鞋，但在家仍依赖成人，通过教师引导家长在家中

创设“穿鞋比赛”的小游戏，实现园所与家庭的一致性发展支持。

因此，课程评价的适龄化，体现在对发展状态的真实呈现与对个体潜能的积极建构上。发展性调整，则要求教师将评价结果转化为课程优化的行动逻辑，不断生成与儿童发展状态相匹配的新教学内容与支持方式，真正实现“以儿童为中心”的教育评价理念落地。

五、面向未来的制度保障与师资支持

托班课程的有效实施离不开制度层面的支撑与教师队伍的专业发展。在课程建构实践中，教师的专业素养成为课程生成与优化的关键变量。因此，园所应建立专门的托班教研制度，形成课程反思—案例研讨—方案优化的良性循环机制。

某示范园设立了“托班课程工作坊”，由骨干教师牵头，每月围绕一个“生活事件”设计课程方案，进行实施、拍摄、复盘与修改，逐步形成课程资源库与指导手册。同时，通过外聘早期发展专家、开设“托育心理学”专题讲座等方式，不断丰富教师对婴幼儿发展的理解视角与教育策略。

制度上，课程设置需与园所日常运行机制相融合，避免“教学—照护”两张皮。例如在课表安排中预留“柔性调整时间”，使课程设计能够动态回应幼儿实际状态，保障课程实施的个体化与温度感。

结语

托幼一体化视域下的托班课程构建，不应仅是一种结构性的调整，更是一种以儿童发展为本位的深层教学转向。课程体系的建构必须回归婴幼儿的生活世界，从实际出发，从细节着手，构建能够真实回应幼儿需求的课程逻辑与实施路径。通过持续的教学实践、敏锐的观察判断与制度保障协同推进，方能实现托班教育的高质量发展，真正走出一条具有中国特色的托育课程融合之路。

参考文献

- [1] 俞丽. 浅谈新时代背景下对“托幼一体化”发展路径的思考[J]. 东方娃娃·保育与教育, 2025, (05): 51-52.
- [2] 李萌, 朱春华. 托幼一体化背景下托育课程建设的探索与实践[J]. 新班主任, 2024, (23): 69-71.
- [3] 周雅娟, 杨雅吉, 裴嵘军. 托幼一体化课程体系的构建、实施与评估[J]. 东方娃娃·保育与教育, 2024, (02): 37-39.

基金项目：本文系广西教育科学“十四五”规划2023年度自筹经费重点课题(B类)(批准文号：桂教科学〔2023〕1号)“托幼一体化”背景下幼儿园托班课程体系建设的研究与实践”(立项编号：2023B133)。