

# 以绘本为载体的幼儿园生活化课程研究

曾思

赣州蓉江新区第六保育院

**摘要：**以绘本为载体的幼儿园生活化课程模式能促进幼儿认知、情感与行为的协同发展，提升教师课程设计能力，为幼儿园生活化课程的创新提供了理论参考与实践范式，同时为绘本教育价值的深度挖掘与应用拓展了新视角。本文聚焦以绘本为载体的幼儿园生活化课程，系统探讨了绘本在生活化课程中的应用意义与实践路径。绘本通过具象化生活经验、构建课程系统、增强教育互动、传承文化内涵，为生活化课程提供了有效支撑。在课程实践当中，从目标设计实现三维统合、内容进行主题化整合，到实施采用阅读，体验，迁移路径、环境开展互动性创设，再到评价开展过程性追踪，最终形成了一套完整的课程体系。

**关键词：**绘本；幼儿园；生活化；课程研究

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2025.12.131

## 引言

《幼儿园教育指导纲要》与《3-6岁儿童学习与发展指南》均强调教育应回归生活，然而当前幼儿园生活化课程存在内容碎片化、载体单一化等问题。绘本作为兼具文学性与生活性的教育资源，其图文共生的叙事特点与幼儿认知发展规律高度契合，为解决上述问题提供了新思路。本文立足幼儿发展需求与课程改革方向，通过理论分析与实践探索，阐释绘本在生活化课程中的应用价值，构建可操作的课程实施框架。研究不仅丰富了幼儿园课程理论，更旨在为一线教师提供具体可行的实践策略，推动生活化课程从“形式化”走向“深度化”，最终促进幼儿在生活体验中实现全面发展。

### 一、幼儿园生活化课程中应用绘本的意义

#### （一）绘本为幼儿生活经验的具象化提供桥梁

幼儿的认知发展处于前运算阶段，其思维具有具体形象性特征，对抽象的生活概念和规则难以直接理解。绘本通过图文共生的叙事方式，将幼儿生活中零散的感知、模糊的体验转化为可感知的符号系统。语言学家维果茨基提出，符号工具是个体认知发展的中介，绘本中的图像与文字作为特殊符号，能够将生活中的抽象关系转化为具象的画面与情节，帮助幼儿建立生活现象、符号表征、意义理解的认知链条。同时，绘本的叙事逻辑与幼儿的生活逻辑具有同构性，其情节推进遵循幼儿的经验节奏，使幼儿在阅读中自然将故事内容与自身生活经验产生联结，实现从“感知”到“理解”的转化，为生活化课程中经验的内化提供了认知脚手架。

#### （二）绘本助力生活化课程的系统性建构

幼儿园生活化课程以幼儿的一日生活为内容源泉，但生活本身的零散性易导致课程呈现碎片化特征，难以形成有逻辑的经验网络。绘本的主题性为课程内容的整合提供了天然框架。从课程论视角看，绘本作为一种文本载体，其内在的主题逻辑能够串联起生活中不同场景的教育元素，使原本分散的生活活动形成具有内在关联的课程体系。此外，绘本的叙事构造可以引领幼儿于反复生活体验里达成经验的螺旋式递进。这种系统性更可以辅助幼儿在生活化课程里形成有序经验体系，避免教育内容具有随意性及表面化。<sup>[1]</sup>

#### （三）绘本增强生活化课程的教育互动性

生活化课程的核心在于通过师幼、幼幼互动促进经验的共同建构，而绘本为互动提供了优质的对话媒介。从社会建构主义理论出发，互动的质量取决于是否存在“共同关注的焦点”，绘本的故事内容恰能成为这一焦点。教师可通过引导幼儿解读画面细节、预测情节发展、讨论角色行为等方式，将单向的生活指导转化为双向的意义协商。同时，绘本中的情感叙述可激发幼儿的共情本领，让互动突破行为层面的约束，触及情感体验的共鸣地带。这种互动模式把传统生活化课程中教师示范，幼儿模仿的单向递送形式给颠覆了，形成围绕共同阅读、经验分享、意义共创的全新互动模式。这种模式适应现代教育“主体性参与”理念的范畴，能够引导幼儿在互动过程中从“被动贴合生活”转变为“主动赋予生活意义”。

#### （四）绘本为生活化课程注入文化传承维度

生活化课程不仅是生活技能的培养，更是文化习俗、

价值观念的传递，而绘本是文化遗产的微型载体。从文化人类学的角度去看，从本质层面看，幼儿生活经验是文化适应进程，绘本借由讲述家庭礼仪、节庆习俗、社会准则等内容，把文化元素嵌入生活教育里，语言样式、画面符号、叙事准则皆带有特定文化特征，能在不知不觉间帮助幼儿理解，如“适宜生活方式为何”“怎样与他人相处”的文化命题。这种文化的传承不是借助说教达成，而是借助故事的影响力，让幼儿在认同角色举止时接纳文化规范，消除传统生活化课程“重技能、轻文化”的缺陷，让课程在完善幼儿生活能力的阶段，兼具文化浸润的功能。

### 二、以绘本为载体的幼儿园生活化课程研究

#### （一）基于绘本的生活化课程目标

幼儿园课程目标应兼顾认知、情感跟行为维度的协同拓展，把绘本当作载体，它的叙事内容天然存有“本质是什么”“体验到什么”“采取何行动”的完整逻辑链，跟生活化课程“从生活出发，到生活落地”的目标高度一致。绘本借助具象化内容，把抽象目标转化成可操作实施的发展指标，助力幼儿理解生活现象时，形成正向生活态度与坚实行为习惯。<sup>[2]</sup>

以中班“情绪管理”主题课程为例，教师选取绘本《我的情绪小怪兽》作为核心载体。课程目标设定为：认知上，识别开心、生气、难过等基本情绪；情感上，接纳自身与他人的情绪差异。行为上，掌握2-3种简单的情绪调节方法。实施中，教师先引导幼儿观察绘本中不同颜色的“情绪怪兽”，理解每种情绪的名称与特征，比如红色代表生气时像火焰一样灼热，蓝色代表难过时像雨滴一样沉重。再通过角色扮演“安慰难过的小怪兽”，让幼儿轮流扮演怪兽和安慰者，在对话中体验共情的积极感受，有的幼儿会轻轻拍打“怪兽”的肩膀，有的会说“我陪你玩一会儿就不难过了”。最后，结合绘本中“深呼吸让蓝色怪兽变平静”的情节，在班级设立“情绪角”，放置与绘本同款的彩色怪兽玩偶和深呼吸提示卡，鼓励幼儿生气时抱着玩偶按照提示卡练习，还会引导幼儿将自己的情绪画下来贴在对应颜色的怪兽区域，实现了三维目标的有机统一。

#### （二）绘本对生活化课程内容的重构

生活化课程内容常因生活场景的分散性呈现碎片化特征，而绘本的主题性为内容整合提供了逻辑主线。从

课程内容选择理论看，有效的课程内容须具备“适宜性”与“关联性”，绘本通过聚焦幼儿熟悉的生活主题，将零散的生活经验串联为结构化的主题网络，使幼儿在重复与递进中实现经验的螺旋式上升，形成系统的生活知识体系。

在“食物的旅行”主题课程中，教师以绘本《肚子里有个火车站》为核心，整合健康、科学、语言等领域内容。课程初期，幼儿通过绘本中“小精灵消化食物”的趣味情节，了解食物从口腔到肠胃的消化过程，教师还制作了透明的人体消化器官模型，让幼儿用小豆子模拟食物在体内的“旅行”。中期结合“厨房小帮手”活动，幼儿分组参与洗菜、择菜、分发餐具，在劳动中理解“食物来之不易”，教师会引导幼儿讨论“如果我们浪费食物，肚子里的小精灵会怎么样”，将绘本情节与现实行为关联。后期通过创编“食物的冒险故事”，幼儿发挥想象为不同食物设计独特的“旅行经历”，比如“胡萝卜先生在嘴巴里被牙齿磨成小块，然后坐上食道滑梯来到胃里”，还会将故事画下来制作成班级绘本。此外，课程还延伸到家庭，让幼儿记录“我家的晚餐”并带回班级分享，形成“绘本—幼儿园—家庭”的内容闭环。相较于传统“分散式”的饮食教育，该课程通过绘本主题将“认识食物”“珍惜食物”“表达食物”等内容串联，使幼儿不仅掌握了消化知识，更形成了“主动参与餐桌劳动”“不浪费食物”的稳定行为，内容的关联性显著提升了教育效果。

#### （三）绘本驱动的生活化课程实施

课程实施是否有效取决于教育方法和幼儿学习特点的匹配程度，绘本驱动的实施路径遵循阅读输入，生活体验，经验迁移的逻辑顺序。这种路径突破了“教师说教，幼儿模仿”的传统教学模式，通过绘本搭建起“间接经验”和“直接经验”之间的转化桥梁，能让幼儿在故事理解过程中生成体验的动机，还能使幼儿在生活实践当中深化对经验的理解。

大班“规则意识”课程中，教师采用绘本《大卫，不可以》设计实施路径。第一阶段：引导幼儿讨论“大卫为什么被制止”，归纳“不推挤”“不破坏物品”等规则的意义，教师会将绘本中大卫的不当行为用图片展示，让幼儿分类整理“哪些行为在幼儿园也不可以做”。第二阶段：将绘本场景迁移到班级生活，在区域活动中设置“大卫小侦探”角色，幼儿佩戴侦探徽章观察同伴

是否有“大卫式行为”，如在走廊奔跑、争抢玩具等，并模仿绘本中“手拉手排队”“轻轻放玩具”等正确做法，教师会及时用照片记录幼儿的规则行为，制作成“我们的规则故事”展板。第三阶段：鼓励幼儿结合生活经验，分组创编“班级版《不可以》”绘本，如“不抢玩具”“饭前洗手”“安静午睡”等内容，每组负责一个主题，从绘画到文字都由幼儿自主完成，最后装订成册放在阅读区供大家翻阅。此外，实施了“规则小剧场”活动，幼儿把自己创编的绘本情节改编成短剧做表演，在角色扮演强化规则感悟。

#### （四）绘本融入生活化课程环境

环境作为所谓“第三位教师”，其教育意义是给予幼儿润物无声的经验滋养，在绘本介入课程环境的阶段，可凭借图像符号、互动装置等样式，将抽象生活理念转化成可察觉的实体环境。这种环境设计突出“生活元素”与“绘本符号”的共融，让幼儿在与环境互动期间自然汲取生活经验。

小班“自理能力”课程中，教师以《小熊宝宝》系列绘本为蓝本创设班级环境。在盥洗区，除了张贴绘本中“洗手步骤图”，每一步还对应着可触摸的立体模型，比如“搓手心”步骤旁放着一对可以转动的毛绒手掌，幼儿可边看边模仿操作；在午睡区，悬挂“小熊盖被子”的布艺装饰，旁边放置绘本中出现的“小枕头”“小毯子”道具，教师会引导幼儿“像小熊一样把小毯子盖好”，还设置了“自理小明星”评选栏，用小熊贴纸记录幼儿自己整理床铺的次数；在美工区，提供绘本角色轮廓图，幼儿涂色后可粘贴到“我会自己做”展示墙，墙面上还划分出“我会穿鞋子”“我会自己吃饭”等板块，幼儿完成一项就将自己的作品贴到对应板块。此外，在班级入口处安置“小熊的一天”互动展示墙，以磁贴展示小熊从踏入校园到离开校园的生活活动流程，幼儿入园后，每日可把自己照片磁贴贴在相应环节，以“小熊吃早餐的时刻，我也在享用早餐”为例。这种环境设计把抽象地转化成幼儿可明白的视觉标记和互动元素，大幅增进了课程成效。

#### （五）基于绘本的生活化课程评价

课程评价要返回到幼儿真实生活的表现层面，绘本赋予评价“过程性”的观察视角。从评价理论看，评价

若要有效，应留意幼儿行为的变化轨迹，而非仅仅盯着单一的结果。绘本中的情节跟角色可当作评价“参照物”，把幼儿在绘本情境中的表现和真实生活表现加以对比，探究经验内化走向。这种评价方式与多元智能理论相契合，能够捕捉到幼儿在诸如语言表达、社会交往等不同范畴的发展差异情况。

在“自然探索”主题课程中，教师以绘本《小种子》为评价载体。课程初期，通过集体谈话记录幼儿对“种子如何生长”的回答，并与绘本中“小种子需要风吹、日晒、雨淋才能发芽”的科学描述对比，分析幼儿的初始认知水平。中期结合绘本中“小种子在冬天休眠”的情节，观察幼儿在种植区的行为表现，比如是否记得在降温时将花盆搬到室内，是否能坚持每天给种子浇水，教师用视频记录幼儿的照顾过程，特别关注那些模仿绘本中“保护小种子”行为的幼儿。后期通过幼儿绘制“我的种子成长日记”，对比绘本中种子从发芽、长叶到开花的生长阶段，分析幼儿是否能准确描述种子各阶段的特征，以及是否将自己的情感融入日记。此外，还通过小组讨论“如果我是小种子，我会希望主人怎么做”，检验幼儿对自然生命的共情能力。评价结果显示，幼儿认知实现从“碎片化揣度”到“系统性表述”的发展，还产生了如“担忧种子被冻死而主动移至室内”“为种子唱歌讲故事”等的举动，这些过程性表现远比“是否能说出种子生长条件”的单一结果更能反映课程的实际成效，也为教师调整后续课程提供了详细依据。

#### 结语

综上所述，绘本赋能幼儿园生活化课程，通过意义重构与实践创新，绘本为幼儿生活经验提供了符号化认知工具，其主题性整合了碎片化课程内容，互动式阅读促进了师幼共同建构，文化叙事则丰富了生活化课程的价值维度，让绘本真正成为幼儿连接生活、建构意义、传承文化的桥梁。

#### 参考文献

- [1] 刘松青. 幼儿园生活课程体系建构与实施[J]. 文理导航(下旬), 2025, (07): 43-45.
- [2] 潘云霞. 基于自然生活馆建构的幼儿园自然教育课程实践探索[J]. 福建基础教育研究, 2025, (06): 114-116.