

# 以蔬菜基地为载体的幼儿园 PBL 课程生成与实施

崔东霞

深圳市龙华区龙华中心小学附属启仁幼儿园

DOI:10.32629/eces.v7i4.18076

**[摘要]** 项目式学习(PBL)作为契合幼儿学习特点的教学模式,是推动幼儿园园本课程深化发展的重要载体。本文以大一班“蔬菜基地”PBL园本课程为研究对象,聚焦课程生成与管理核心维度,系统梳理课程从偶发契机萌生、多维审议立项,到分阶段推进实施、总结反思优化的完整实践过程,以为幼儿园PBL园本课程建设提供可借鉴的理论参考。

**[关键词]** 幼儿园; PBL园本课程; 课程生成; 课程管理; 课程领导力; 蔬菜基地

**中图分类号:** G617 **文献标识码:** A

## The Generation and Implementation of PBL Curriculum in Kindergarten Based on Vegetable Base

Dongxia Cui

Qiren Kindergarten Affiliated to Longhua Central Primary School, Longhua District

**[Abstract]** Project-Based Learning (PBL), a pedagogical model tailored to preschoolers' learning characteristics, serves as a vital vehicle for advancing kindergarten-based curriculum development. This study examines the "Vegetable Farm" PBL program in a senior kindergarten class, focusing on its core dimensions of curriculum design and management. It systematically traces the program's lifecycle—from its spontaneous inception and multidimensional deliberation to phased implementation and reflective optimization—providing theoretical insights for kindergarten PBL curriculum development.

**[Key words]** kindergarten; PBL-based curriculum; curriculum development; curriculum management; curriculum leadership; vegetable base

### 引言

在新课程改革深化发展的基础上,幼儿园深刻认识到特色课程建设的重要性,并针对园本化课程体系的建构和实施进行了系统的探索和实践,为幼儿园教育改革活动的开展提供了良好的支持和指导。在组织开展幼儿园课程教学活动的过程中,要想保障课程核心思想的践行、构建特色园本化课程指导体系,教师应该有意识地发挥项目式学习的支撑作用,运用项目式学习模式,确保幼儿园园本化课程教学体系的科学构建和实施,保障园本化课程教学活动的组织效能得到系统的优化。

### 1 幼儿园PBL园本课程的核心内涵

PBL教学法,也叫“项目式教学法”,是一种通过让学生展开一段时间的调研、探究,致力于用创新的方法或方案,解决一个复杂的问题、困难或者挑战,从而在这些真实的经历和体验中习得新知识和获取新技能的教学方法。在幼儿园的教学情境中,它最核心的内容是:幼儿在教师的指导下,进行自主探索、合作实践、表达与分享等一系列活动,积极获得知识经验,发展综合能力<sup>[1]</sup>。

### 2 “蔬菜基地”PBL园本课程的生成逻辑与实践路径

“蔬菜基地”PBL园本课程的生成和实施,遵循“幼儿主导,教师引导”的核心理念,从“幼苗引发的问题”开始,以“蔬菜种植与收获共享”作为中心任务,构建“机会萌生—课程审议—阶段性实施—总结升华”的完整生成和实践链条,充分体现了PBL园本课程生成性与实践性特征。

2.1 课程生成:以幼儿兴趣为核心,依托契机与审议精准立项

课程生成是幼儿园课程实施过程中最基本的一环,它直接关系到课程是否具有针对性和吸引力。“蔬菜基地”课程的生成并不是预先设定的结果,它是从幼儿生活中偶然出现的机会出发,以幼儿的兴趣为中心,经过教师的专业讨论,最终确定,形成“偶然机会—兴趣聚焦—专业讨论—课程立项”的生成路径<sup>[2]</sup>。

首先,偶然的契机孕育了课程的雏形。午后散步时,大一班幼儿在小班种植区发现一株意外生长的幼苗,“这是西红柿苗吗?”“它会不会死掉?”“它是怎么样长出来的?”等一系列疑问脱口而出,稚嫩的声音和热烈的讨论展现出了浓厚的探索兴趣。这种偶发情境为课程生成提供了直接的契机,幼儿提出的问

题为课程提供了一种自然的指向,使课程从一开始就立足于幼儿的真正需要。

其次,以兴趣为导向,明确了课程定位。当教师敏锐地捕捉到幼儿的兴趣点后,他用更多的问题来引导幼儿梳理自己的核心问题,把幼儿的注意力集中在“幼苗的生存和生长”“植物种植的有关知识”等核心话题上,让课程的方向变得更加明确。幼儿对小苗的持续关注和探究欲是后续课程推进的内在驱动力,保证课程生成总是符合幼儿需要<sup>[3]</sup>。

最后,以专业论证来保证课程的可行性。教师小组迅速展开课程讨论,从教育价值观、幼儿发展需要和实施条件等多个方面对课程进行全面的评价。根据《幼儿园保育教育质量评估指南》关于“师幼互动”和“积极学习”的核心要求,教师认为本项目可以将科学、社会、语言、健康和艺术等多个学科的学习内容进行整合,不仅满足了幼儿的探究兴趣,也实现了教育的多元化目的。同时,幼儿园拥有种植区域资源,后勤部门能为幼儿提供必要的支持,为课程的实施提供了硬件保障。最后,项目小组根据幼儿兴趣,以此为基础,延伸出完整的基于PBL的“蔬菜基地”课程,并完成本项目的立项工作。

2.2课程实施:分阶段推进,构建“探究—实践—互动”的核心路径

课程实施是PBL园本课程的核心内容,“蔬菜基地”课程根据幼儿探究过程,分为“项目启动—项目探究—项目演示”三个阶段,每一阶段都由真实问题驱动,在幼儿自主探索和教师精准支持的推动下,形成闭环的实践路径。

第一阶段是项目启动阶段:围绕“获得种植土地,明晰种植计划”这一核心议题,完成“梦想农场”的奠基工作。为了拥有自己的种植区域,幼儿主动和小队的教师进行协商,在多次的交流中,他们逐渐明白了“租赁”“等价交换”的概念,并签订了种植地的使用权,这个过程既解决了土地的问题,也让幼儿在社会领域中中学会了合作、交流、契约精神等。在选择种植蔬菜时,幼儿根据自己的经历,提出了各种各样的蔬菜种类<sup>[4]</sup>。对于“大白菜生长季节”的问题,教师没有直接回答,而是提供了一个“人工智能”作为智能框架,引导幼儿用AI搜索来选择适合春天种植的蔬菜,同时,通过对“种子位置”的信息查询和实地访问,完成对种子知识的探索,形成科学的春季播种计划。

第二阶段是专题探究,围绕“蔬菜生长中的问题解决”这一主题,进行田野科技探索。当蔬菜基地初步建成后,当幼儿观察到“茄子苗比番茄苗矮”“菜被雨淋歪了”的时候,教师引导幼儿把问题变成探究任务,通过查阅资料,咨询后勤阿姨,自己观察,找出原因。针对生长差异,幼儿归纳出“生长期不一致”“播种过密”“养护不当”等核心原因,采取松土除草、移栽、测记等实践活动,解决问题;对于蔬菜的倒下,幼儿从一开始的归咎于天气,逐渐地将注意力放在了植物本身的根系支撑上,通过搭建雨棚、制作支架等实践任务,在解决实际问题的过程中,加深了对植物生长规律的认识,提高了探究和解决问题的能力。教师提供了测量工具和指导笔记,为探究活动的有序进行提供了保证。

第三阶段是项目演示阶段,围绕“蔬菜收获后加工”这一核心内容,完成由物质收获向精神升华的转化。在收获季节,幼儿召开了一次幼儿大会,讨论了如何处理蔬菜,“带回家”“售卖”“交租金”等等问题,最后,他们决定先履行租赁合同,将蔬菜送到班组教师手中,然后在幼儿园读书周举行“以蔬换书”爱心义卖活动。在活动中,幼儿既实践了契约精神,又实现了蔬菜资源和书籍资源的共享,把种植实践和阅读活动结合起来,使学习经验由田园向精神世界延伸<sup>[5]</sup>。

2.3课程总结:以反思为核心,推动课程优化与经验沉淀

在项目式学习活动中,展示成果和进行评价反思是非常重要的环节,教师要对幼儿的学习过程和学习成果进行全面、多角度的评价,引导幼儿进行自我评价和反思,通过适当的评价反思和指导,促进幼儿学习的深化,提升活动的组织实施效果,为幼儿园课程园本化的实施和项目式学习活动的建设提供良好的支持。“蔬菜基地”建设项目从幼儿学习—教师支持—课程构建三个层面进行全方位的反思,形成实践—反思—优化闭环机制。在幼儿学习反思层面,聚焦于思考能力和合作能力的培养,归纳幼儿从关注外在因素到洞察内因的批判性思维提高,以及租地协商过程中清楚表达—倾听他人亲社会行为的发展结果。在教师支持反思层面上,对教师把握教育机会、准确掌握课程方向的优点给予了肯定,并对使用AI支架后的实物观察缺乏引导进行了反思,明确了后续改进的方向。在课程生成反思层次上,总结了“以幼儿兴趣为本”的生成性课程优势和跨领域整合育人效应,为后续课程建设提供经验沉淀。

3 “蔬菜基地”PBL园本课程管理与课程领导力的落地策略

3.1课程生成阶段:以兴趣甄别+专业审议把控课程方向

课程生成的科学与否直接影响着课程质量,此时教师的课程领导力主要表现为对教育机会的敏锐把握和课程方向的准确把握。一方面,教师从幼儿兴趣出发,对“幼苗生长”主题的教育价值进行甄别和筛选,排除与幼儿能力无关的、没有探究空间的方向;另一方面,依托专家协商机制,结合《3-6岁幼儿学习与发展指南》科学领域“初步探究能力”的培养目标,综合五个领域的育人需求,全面规划课程的可行性、育人目标和实施路径,保证课程的方向符合幼儿的兴趣和教育规律,体现课程领导者的前瞻性。

3.2课程实施阶段:以支架搭建+过程调控保障探究深度

在课程实施过程中,幼儿是探究活动的主体,“支持引导”是教师课程领导能力的核心,它通过构建多元学习支架,对课程进程进行动态调控,从而保证了探究活动的深度和有效性。在搭建学习支架时,教师根据孩子的探究需要,给予不同的支持:当孩子遇到“菜季”问题时,提供“人工智能”的数字支持;在幼儿进行测量记录时,为幼儿提供工具架如尺、记录本等;通过提问指导,分享经验,为幼儿解决蔬菜倾倒的问题提供了思考的框架。在过程调控方面,教师要实时关注幼儿探究的动态,当幼儿表现出探究的方向偏离时,用生活化的提问引导幼儿回归核心

问题:当幼儿在学习过程中遇到困难而停滞不前的时候,可以组织小组讨论和交流经验,以促进探究活动的不断推进。

3.3课程管理全流程:以“多元协同+规范机制”保障课程有序

“蔬菜基地”课程的成功实施有赖于教师在课程管理上的系统策略,即通过建立多元协作机制和标准化流程,使课程领导者成为具体的管理行为。在协同机制建设中,教师们积极地将小班组的教师、后勤人员和园长等各个方面都联系起来,让他们能够形成一种教育的合力:同小队的教师就租用土地的问题进行谈判,给幼儿提供一个真正的社会互动环境。联合后勤人员对幼儿进行种植技术指导,工具支持,保证种植实习的顺利进行;以园长提供的“智慧锦囊”为依托,引进人工智能学习资源,丰富了课程实施的载体;在标准化过程建设方面,以幼儿会议、小组分享、成长记录等方式对课程推进过程进行记录,保证课程实施有章可循,有序推进。

3.4课程总结阶段:以“反思引导+经验提炼”推动课程优化

教师课程领导能力的增长主要表现为反思和优化课程实践的能力,在课程总结阶段,教师没有一味地做简单的总结和评价,而是引导幼儿积极地参与到反思中来。如何解决的?“你觉得最有意思的事是什么?”在此基础上,教师将幼儿反思与课程执行记录相结合,对自己的支持策略、课程生成逻辑、教育效果等多个方面进行深层次的反思,提炼出兴趣驱动课程生成、真实问题驱动探究、多元支架保证学习等可复制的实践经验。

#### 4 结束语

“蔬菜基地”PBL课程是从“小苗”出发,经过科学的课程生成、系统的课程实施和深入的课程反思,建立“幼儿主导,教师引导,多方协同”的实践模式,使PBL课程的育人价值和教师的课程领导作用得到充分彰显。这个案例的实践证明,幼儿园PBL课程要想高质量地发展,就必须把幼儿的兴趣作为课程生成的核心出发点,系统的课程管理是实施的保证,教师的课程领导能力是关键的支持,按照兴趣驱动——探究实践——管理保障——反思优化这条完整的路径,才能让幼儿的综合素质得到全面发展,也就是园本课程的特色建设。

#### [参考文献]

- [1]秦敏.幼儿园集团化办学背景下园本生成课程研究[J].名师在线(中英文),2025,11(35):31-33.
- [2]蔡那春.园本课程背景下幼儿园种植活动的实践与思考[J].读写算,2025,(36):139-141.
- [3]马士超.利用地域资源构建幼儿园园本课程[J].天津教育,2025,(32):101-103.
- [4]马永彬,梁丽丽.幼儿园“亲自然”园本课程的建构与实践研究[J].学前教育,2025,(S1):122-124.
- [5]王天艳.农村幼儿园“禾园文化”园本课程的构建与实践[J].山西教育(幼教),2025,(10):46-47.

#### 作者简介:

崔东霞(1987--),女,汉族,吉林人,本科,职称:一级教师,研究方向:学前教育。