

从“同质化”到“特色化”：幼儿园户外徒步活动园本化的实践探究——以武汉市洪山区明德幼儿园为例

郭云¹ 龚瑾瑾² 徐颖茜² 杜盼²

1 武昌工学院国际教育学院，湖北武汉，430065；

2 洪山区明德幼儿园，湖北武汉，430065；

摘要：为科学整合户外资源，避免同质化，武汉市洪山区明德幼儿园构建并实施了行走的课堂，结合皮亚杰、维果茨基等理论，阐明徒步通过“具体经验到认知构建”“社会互动到能力发展”的机制促进幼儿发展；实践中，“三维联动”模型解决了资源整合与课程融合不足、活动设计与参与机制失衡、评价与培养体系不完善、支持系统存在短板等问题，形成分年龄段、多维度评价的课程体系。为幼儿园户外教育活动的开展提供参考与借鉴，旨在提升幼儿户外教育质量，促进幼儿全面发展。

关键词：幼儿园；户外徒步活动；园本化；实施方案

DOI：10.64216/3080-1516.25.11.051

1 现状分析

1.1 理论基础

1.1.1 维果茨基的“社会互动支架”理论

维果茨基认为，社会活动促进高级心理机能的发展，因此提出指导性参与对儿童认知发展的重要作用。同时他认为，教育工作者要为学生认知发展提供支架式教学，使得学生不断跨越最近发展区，从而实现更高级的能力发展。徒步活动中的“支架”体现为丰富互动场景：幼儿问“蚂蚁为何排队走”时，教师引导共同观察而非直接作答；“合作收集落叶”任务中，同伴自然分工，能力强者示范拼图案，弱者在模仿中掌握方法。这种师幼与同伴互动，既解决具体问题，更在分享、协商、互助中促进幼儿语言表达与社会交往能力发展，正如维果茨基所言，“高级心理功能的发展源于社会互动”。

1.1.2 皮亚杰的“认知发展阶段”理论

皮亚杰认为教育的目的应当是帮助儿童学会学习，教育应当帮助儿童形成自己的思维方式，而不是提供给学生一种思维方式。3-6岁幼儿处于前运算阶段，认知能力随年龄呈显著差异：小班以感官体验认识世界，思维具“泛灵论”特点；中班具备简单操作能力，在动作中理解事物；大班出现逻辑思维萌芽，能对自然现象提出猜想并验证。据此，徒步活动需设计差异化目标与内容，避免同质化，确保与幼儿认知水平匹配，实现“跳一跳够得着”的发展效果。

1.2 同质化困境：幼儿园户外徒步活动的共性问题剖析

1.2.1 内容形式趋同：活动设计缺乏园本特色

现有研究多聚焦徒步活动短期效果，对自然教育背景下其对幼儿生态意识、环保行为及科学探究能力的长期影响追踪不足，同质化问题突出。活动内容上，多局限于简单散步，与幼儿园特色及当地资源结合不深，如徒步路线单一（多为周边公园或小区道路），对沿途资源挖掘利用不足，幼儿难获独特体验；活动形式上，组织方式雷同（多为教师带领排队行走），缺乏创新与趣味，难以激发幼儿参与热情。此类同质化活动既无法满足幼儿多样化发展需求，也难以彰显幼儿园个性与特色。

1.2.2 目标定位模糊：教育价值未有效彰显

其次，徒步与自然教育结合的实践模式研究多停留在理论层面，缺乏系统可操作框架，导致部分幼儿园活动目标模糊，教育价值难以彰显。部分幼儿园将目标简单等同于“完成路程”，仅关注幼儿是否全程参与、遵守秩序，忽视多元教育目标。身体发展上，未依幼儿年龄设计跨越水洼、攀爬缓坡等体能挑战；品德养成中，对争抢路线等行为仅简单制止，缺乏深度引导；审美教育里，未引导发现自然美；创新培养方面，教师指令主导全程，幼儿无自主探索机会。

根源在于教师对自然教育理解碎片化，未将徒步视为综合载体，缺乏目标规划与配套环节，使活动沦为“户外散步”，浪费资源且错失培养幼儿核心素养的机会。

1.2.3 实施路径单一：园本资源未深度整合

多数幼儿园在开展徒步活动时，未能将园本课程资

源、师资优势及周边自然与人文资源进行系统性串联,实施路径局限于“走出园门”的单一形式。这种资源碎片化利用的状态,使得徒步活动难以与园本教育理念形成呼应,既削弱了活动的教育连贯性,也限制了幼儿在熟悉与陌生环境交织中构建完整认知体系的可能。

1.3 本园“行走的课堂”三年实践的问题解构

1.3.1 资源整合与课程融合不足

徒步路线规划常显随意,多依便捷性选择,如仅围绕幼儿园周边500米范围往返,与园本课程中“自然探究”“社区认知”等主题缺乏系统性契合。对周边的大学实验室、消防局的安全教育馆等优质资源挖掘不深,未构建“课程目标—资源特色—活动设计”的联动机制。例如,开展“植物生长”主题课程时,未联动大学实验室设计“叶片标本制作”徒步任务;进行“安全防护”教育时,未结合消防局资源设计“模拟逃生路线”体验,致使资源长期闲置,幼儿始终局限于观察街道绿植、识别交通标识等浅层体验,难以获得多元学习机会。

1.3.2 活动设计与参与机制失衡

活动设计全程由教师主导,从路线选取到环节安排,均未通过“幼儿提案箱”“兴趣投票”等方式吸纳幼儿意见。如教师预设“秋天的颜色”主题徒步时,直接选定银杏大道,忽视幼儿提出的“想去观察蚂蚁搬家的草地”的需求。活动中,幼儿被要求“排好队、跟紧走”,探索行为被限定在教师划定的10分钟自由活动时段内。当幼儿自发聚集观察蜗牛爬行时,教师常以“超时”为由中断探索,导致幼儿多处于被动执行任务的状态,自主规划路线、协商活动规则等能力难以发展,天性中的好奇心与创造力被压制。

1.3.3 评价与培养体系不完善

评价过度侧重安全保障,活动总结仅记录“无幼儿走失、无意外受伤”等情况,对幼儿核心素养发展缺乏追踪。如未记录幼儿连续行走1.5公里后的体能变化,未关注同伴争执中“主动让步”的品德表现,忽视用落叶拼贴图案时的审美创意。徒步能力培养未形成完整循环,当幼儿出现“爬坡时脚步不稳”等问题,仅简单提醒“慢慢走”,未联动健康领域设计“阶梯式坡度挑战”,也未结合科学领域讲解“重心保持原理”,导致能力提升停留在自然生长状态,缺乏针对性培育。

1.3.4 支持系统存在短板

教师观察偏重于安全防护,全程高频提醒“别摸碎石”“别靠近灌木丛”,却未记录幼儿“发现蒲公英种子时的兴奋分享”“主动搀扶同伴的互助行为”等发

展性表现。安全保障差异化预案,如带小班幼儿穿越鹅卵石路时,未额外配备防滑护具;遇突降小雨时,仅用“提前返程”应对,未准备“雨中观察蜗牛”的备选方案。家园社协同薄弱,未邀请医护家长设计“徒步体能监测表”,未联合社区健身中心教练指导幼儿“正确摆臂姿势”,资源分散化导致教育合力不足,活动深度难以拓展。

2 实践经验

2.1 园本化方案设计:“三维联动”模型的构建与落地

2.1.1 家园维度:建立协同机制,明确双方权责分工

构建“家园协同”机制,成立由教师与家长代表组成的徒步活动委员会,负责策划、组织与监督。教师基于维果茨基“最近发展区”理论设计课程,如为中班设计“家长—幼儿合作测量树高”任务,同时开展安全培训并观察记录幼儿表现;家长协助准备物资,如为小班幼儿准备“触觉探索袋”,活动中每5名幼儿配1名家长担任“安全观察员”,并反馈幼儿在家的延伸行为。通过家长会、线上群及时沟通,如“社区农场徒步”前教师详解目标,家长协助幼儿准备“观察记录本”,形成教育合力。

2.1.2 园社维度:挖掘社区资源,打造特色徒步路线

系统调研社区资源,绘制“三维资源地图”,结合“明德”理念设计特色路线。自然生态路线围绕“明德强体”“艺美”,在社区公园、河岸设计“五感探索”,小班“听风声、闻花香”,中班“落叶拼贴画”,大班“记录植物生长差异”;文化历史路线紧扣“明德雅行”,走访古建、纪念馆,开展“小小讲解员”活动,教师与社区工作者合作提供素材;生活实践路线聚焦“明德乐创”,进入超市、手工作坊设计任务,中班“按清单选购食材”,大班“合作制作手工艺品”。邀请民警、手工艺人参与,丰富活动内容。

2.1.3 师幼维度:转变互动模式,鼓励幼儿主动参与

践行“幼儿主导”理念,让幼儿参与活动全流程。活动前通过“幼儿议事会”收集兴趣点,如小班“找小动物”,教师设计“社区绿地寻踪”并准备“动物足迹图”;大班讨论确定“照片+绘画+文字”的记录方式。活动中教师作为“引导者”,依据皮亚杰“认知冲突”理论提出启发性问题,如针对“同一种花颜色不同”,引导观察环境因素。活动后组织“分享会”,幼儿用语言、作品表达感受,教师梳理“新问题”作为后续活动依据,形成“幼儿兴趣—活动设计—新兴趣”的循环。

2.2 实施过程：徒步活动的行动研究

2.2.1 前期准备：开展基线调研，制定个性化实施方案

通过问卷调查、个别访谈，收集幼儿身体素质、兴趣、已有经验及家长期望等信息，制定分年龄段方案。小班针对“身体素质较弱、好奇心强”，设计1公里内社区小公园“趣味探索路线”，含“触摸自然物”“寻找鲜艳物品”等感官体验，时长30分钟；中班结合“合作意识萌芽”，设1.5公里社区花园“任务型路线”，有“小组收落叶”“搭自然小屋”等任务，时长45分钟；大班依据“探究能力提升”，设计2公里社区河岸+文化广场“问题导向路线”，提出“比较土壤差异”“调查环保看法”等问题，时长60分钟。同时进行安全基线评估，对路线勘察3次（不同时段），标记危险点，制定绕行方案及应急物资清单。

2.2.2 中期实施：动态优化策略，进行过程性记录与分析

通过“前测—中测—后测”跟踪幼儿发展指标，数据显示各年龄段耐力、身体协调性、合作意识均显著提升，大班因任务复杂度高，耐力提升幅度最大。观察发现，小班每10分钟因新奇事物停留4-5次，主动提问5-8次，体现“泛灵论”特征；中班团队任务合作成功率从40%升至60%，社会性互动进步；大班提出问题深度提升，尝试自主验证，体现逻辑思维萌芽。

2.2.3 观察与分析

小班幼儿在活动中，每10分钟因新奇事物停留4-5次，主动提问5-8次，如“草上的水珠为什么会动？”，体现前运算阶段“泛灵论”特征，教师以“一起观察水珠滚动轨迹”回应，保护其好奇心。中班团队任务合作成功率从初期40%提升至60%，如“搬运自然材料搭建小窝”时，幼儿自发分工，语言沟通从“抢着说”变为“轮流说”，社会性互动显著进步。大班提出“为什么阴天蝴蝶不出来？”等有深度的问题，并尝试通过记录、追踪等方式自主验证，体现逻辑思维萌芽。

2.2.4 安全保障措施

活动前3天，教师与家长志愿者共同勘察路线，标记“陡坡、障碍物、交通路口”等危险点，制定绕行方案，如将“近路但有积水”调整为“稍远但平坦”路线。按“1:5”师生比配置人员，每位成人负责特定幼儿（重点关注体能较弱、注意力易分散者），携带含碘伏、创可贴、冰袋等的急救包。针对“幼儿受伤、天气突变、与幼儿走散”等情况制定应急预案，如“轻微擦伤”由随队医护家长处理，“暴雨”则前往社区服务中心等预

设避雨点。

2.2.5 后期总结：全面总结经验，形成园本课程体系

整合量化与质性数据，完善课程体系。明确小班“感知与表达”、中班“探索与合作”、大班“探究与创造”的核心目标。从“安全、体能、社会性、认知、审美”五维度进行多元评价，如记录“幼儿主动帮助同伴的次数”“提出的问题类型与解决尝试”。建设资源库，分类整理社区资源，附“适用年龄段、活动建议、安全提示”，如“社区农场”标注“小班：观察动植物；中班：参与种植；大班：记录生长数据”，形成园本课程体系。

3 结语

本研究通过我园“行走的课堂”实践，验证了户外徒步活动的教育价值。理论上结合皮亚杰、维果茨基等理论，阐明徒步通过“具体经验→认知构建”“社会互动→能力发展”机制促进幼儿发展；实践中“三维联动”模型解决了资源脱节等问题，形成分年龄段、多维度评价的课程体系，显著提升幼儿体能、社会性等能力。但仍存在资源整合不深、家园社协同待加强、安全细节需完善等问题，未来需深化协同机制、完善资源—课程对接、探索技术手段提升评价精准度。研究为不同类型幼儿园提供参考，城市园可结合文化资源设计“微徒步+场馆体验”，乡村园依托自然资源开展“徒步+劳动教育”，以期推动户外实践活动科学化、特色化发展，助力幼儿成长。

参考文献

- [1]全国人大常委会.《中华人民共和国学前教育法》[Z]. 2024-11-8.
- [2]李季湄,冯晓霞.《3-6岁儿童学习与发展指南》解读[M].北京:人民教育出版社,2013.
- [3]刘儒德.教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2024.
- [4](美)安妮塔·伍尔福克作;伍新春,董琼,程亚华译.教育心理学主动学习版[M].北京:机械工业出版社,2021.

作者简介：郭云（1987.05.23—），女，汉族，湖北仙桃，硕士研究生，讲师，研究方向：幼儿园管理、幼儿课程。

基金项目：武汉市洪山区教育科学规划课题“幼儿园户外徒步活动设计与实施的行动研究”（2024B036）。