

# 幼儿园区域活动的实践审思与路径探析

汪晶晶

贵州民族大学民族文化与认知科学学院, 贵州 贵阳

收稿日期: 2026年1月28日; 录用日期: 2026年3月3日; 发布日期: 2026年3月16日

## 摘要

文章以幼儿园区域活动的实践为切入点, 系统剖析了当前区域活动在空间、材料、教师角色三个维度存在的表层化现象。在区域空间层面, 常陷入分区固化、串区禁令、绝对动静分离的僵局, 限制了幼儿的跨区域互动与思维迁移; 在材料投放层面, 恒常性、无层次性与低结构材料不足等问题导致材料沦为静态装饰, 难以支持幼儿的深度探索与创造性表达; 在教师角色层面, 放羊式旁观、导演式干预以及活动前准备与反思缺位等现象, 反映出教师在区域活动中支架作用的模糊与缺失。针对以上问题, 挖掘区域活动走形的根源, 并提出以动态生成为核心的区域活动探析路径: 通过打造弹性化环境、优化材料投放的恒常性、层次性与开放性, 明确教师在活动前、中、后三阶段的支架作用, 推动区域活动从“静态展示”走向“动态学习”, 让区域活动真正回归幼儿有意义探索与学习的本质。

## 关键词

区域活动, 材料投放, 教师支架

# Practical Reflection and Path Exploration of Kindergarten Regional Activities

Jingjing Wang

School of National Culture and Cognitive Science, Guizhou Minzu University, Guiyang Guizhou

Received: January 28, 2026; accepted: March 3, 2026; published: March 16, 2026

## Abstract

This paper starts with the practical implementation of kindergarten regional activities and systematically analyzes the superficial problems existing in current regional activities in three aspects: space, materials, and teachers' roles. In terms of regional space, such activities often fall into the predicament of fixed zoning, bans on cross-area movement, and absolute separation of active and quiet zones, which restricts young children's cross-regional interaction and thinking transfer. In terms of material

provision, issues including unchanging material selection, lack of hierarchical design, and insufficient low-structured materials have turned materials into mere static decorations, failing to effectively support children's in-depth exploration and creative expression. In terms of teachers' roles, phenomena like laissez-faire observation, overbearing director-style intervention, and inadequate preparation and reflection before and after activities reflect the ambiguity and absence of teachers' scaffolding role in regional activities. In response to the above problems, this paper explores the root causes of the distortion of regional activities and proposes a development path for such activities centered on dynamic generation. By creating a flexible activity environment, optimizing the stability, hierarchy and openness of material provision, and defining teachers' scaffolding responsibilities in the pre-activity, in-activity and post-activity stages, it aims to push regional activities from "static display" to "dynamic learning", and guide such activities to truly return to their essence as a platform for children's meaningful exploration and learning.

## Keywords

Regional Activity, Material Provision, Teacher Scaffolding

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

幼儿园区域活动是指教师根据教育目标和幼儿发展水平,有目的、有计划地投放各种材料,创设活动环境,让幼儿在宽松和谐的环境中按照自己的意愿和能力,自主地选择学习内容和活动伙伴,主动地进行操作、探索和交往。区域活动并非本土自生,而是源于西方教育。其形式易于模仿,但教育价值的实现,必须建立在对理念源流的深入理解之上。

区域活动发源于西方,以英国开放空间教育计划最为契合,其旨在改革传统的制度化学校和教室空间布局[1],率先把整齐划一的班级切割成可重组的“学习带”,让儿童在小型区域里结伴、搬动材料、持续探究,空间第一次为“活动”而非“管理”服务。儿童中心主义的建筑学思想也奠基了区域活动对心理安全的物理环境需求。美国“高瞻”模式中把区域这一空间优势转化为时间流程:儿童先制定游戏计划(Plan),再到区域里实施(Do),最后集中回顾(Review),让“自主、材料、教师支持”形成闭环,让区域成为儿童自我管理自主探究的实践场域。意大利瑞吉欧则把区域升级为“百种语言工作坊”:美工、光影、建构、音乐等角落不再按学科命名,而是被看作儿童可用的“符号”,表达思想的众多“话筒”,教师把儿童在区域里的操作痕迹(照片、语言、作品)即时外显,空间成为对话与反思的记录文本。回溯更早的教育实践,蒙台梭利提出的“儿童之家”早已把教室视为“可自我教育的家”:低矮橱柜、真实工具、分区陈设,让环境代替教师发出“请动手”的邀请,区域思想的雏形“材料即课程、空间即教师”由此诞生。

在幼儿园中通常所说的区域,亦称活动区,有时也称区角[2]。《3~6岁儿童学习与发展指南》中指出,区域活动对儿童学习与发展具有独特价值,促使幼儿在自然、自由、自主、快乐的学习氛围中健康成长。其核心特征在于儿童自主、材料中介、空间可变、教师支架。如今,幼儿园活动愈演愈烈,但在热闹的形式表层下却背离初衷,区角成为“静态展示”区域,材料投放只是便于检查,各区域之间的关系处于并列而非区域环境蕴含的亲密与开放关系;同时,来源于西方教育的区域活动容易被教师表层化理解,以区域带有的分割意味将幼儿游戏场域从物理环境上分离,区域活动充斥着严格的空间布局与硬性

规则限制。区域是否应然如此，本文将依次剖析当前区域活动在空间、时间、教师角色上的三重问题，探讨所谓区域活动在幼儿园游戏空间场域中的合理诠释，以及教师认知与儿童视角之间的结构性张力；进而提出区域活动由“静态展示”转向“动态学习”的可能路径，重构亲密而开放、可操作、可对话、可生长的区域生态。

## 2. 幼儿园对区域活动的表层诠释现象

### 2.1. 僵化的空间与规则限制

幼儿园区域活动已成为幼儿园课程中不可或缺的一部分，其开展要求幼儿园创设符合各区域特性和本质、适宜幼儿游戏的活动环境，包括划分各区域的游戏区角、投放相应的活动材料、制定区域活动的游戏规则等[3]。然而，当前幼儿园中区域活动的开展并未保持其开放与亲密的空间理念。面对如何兼顾区域互动与避免相互干扰的困境，教师往往直接采用僵化固定的空间划分方式；又因幼儿游戏的动态需求，为避免区域之争，便要求幼儿必须遵循刻板的区域规则。殊不知，区域活动需要的是维护幼儿的活动范围，而不是进行明确的行为勒令[4]。

#### 2.1.1. 分区固化

走进每个幼儿园，空间布局都存在着一定的相似性与继承性，都设有固定的科学区、建构区、阅读区、表演区。划分区域是幼儿园区域活动的一大标志，但区域固化会使幼儿丧失区域游戏的兴趣。一定程度上，固定的区域环境能带给低年级幼儿以安全感，但从发展的角度来说，分区固化不利于幼儿游戏互动。尤其是一些常规区域，比如“科学区永远贴着窗、建构区永远挨着墙、阅读区永远铺着地毯”，各区域之间用摆放材料的柜子分割开来，这种区域布置一次到位、全年不动的布局，把区域降格为贴了标签的家具陈列。研究指出，幼儿更倾向于在他们的班级区域中创设如音乐、表演和角色扮演等创新的活动场所，通过设置不同类型的新区域来促进幼儿社会性发展是幼儿园教育实践的一个重要趋势[5]。

幼儿园室内环境布置还普遍存在着“四少一多”的现象，即操作材料少，自主选择少，自由交往少，环境互动少，纪律约束多。也有研究提出了类似的“四少四多”问题，即教师设想多、幼儿参与少；相对独立多、与幼儿兴趣结合少；过分强调装饰性的多、可供操作探索的少；固定的多、变化的少[6]。更关键的是，幼儿游戏经验的不断累积会导致游戏主题的快速膨胀，需要包容性更强的区域来支持幼儿的经验输出，可固化的墙壁与柜子像水坝一样截断了想法的流动。

#### 2.1.2. 串区禁令

幼儿园每个区域都张贴着区域规则或者禁令，是教师为了防止“乱”和“吵”、保障活动顺利开展而设的前提。教师常用一个幼儿只可以选择一个区域不能串区和私自交换位置、材料不能出界等显性规则把幼儿钉在原地。表面看秩序井然，实质是把游戏最珍贵的跨情境重组机会收走了；幼儿只能在有限的空间中玩压缩情节、降低复杂度的游戏，久而久之形成区域性思维——只在单一语境里使用单一材料，放弃把经验拼接成更大认知地图的努力。串区禁令禁住的不仅是幼儿的游戏脚步，更是思维的迁移与创造。

#### 2.1.3. 绝对动静分离

阅读区必须鸦雀无声，建构区则可以有合作与交流的轰鸣被教师视为管理捷径，但却造成两极化场景。喜爱阅读的幼儿以能向同伴输出收获为乐，却因不允许交流而导致语言表达欠缺，同伴情感温度下降；建构区因允许交流美其名为合作而音量失控，幼儿靠喊叫而非语言协商完成合作，教师只好不断用区域规则噪音犯规来制止。这种绝对化的动静标签，让空间属性先于幼儿需求。各区域设置的初衷是促进幼儿各种经验与能力的互补发展，并非单一区域只能发展一种能力。区域空间未能依靠活动节奏弹性

伸缩，反而迫使幼儿去匹配固定的音量设定，游戏深度被切割成“吵”与“静”的两段薄片。

## 2.2. 失当的材料投放与管理

### 2.2.1. 材料投放恒常性

幼儿园区域中的材料投放存在一定的模式化：其一，幼儿园资源缺乏与教师教育任务过多限制了材料投放的更新率；其二，区域主题活动追求稳定性的环境创设，班级区域内很难在有限的资源与人力中再去考虑材料投放的失当。诸如医院、超市、美容店之类的表演类主题，蛋糕作坊、图案刺绣之类的操作类主题，一经设置并长时间保留，便极易沦为限制孩子活动兴趣和自主创造的障碍或桎梏，引发幼儿的审美疲倦，难以充分调动并维系幼儿的探索乐趣。相关材料只是成为填充幼儿园区域的“装饰”而已，区域活动处于有名无实的被动状态[2]。

### 2.2.2. 材料投放无层次性

在很多幼儿园的环境创设当中，材料投放往往是根据已有的材料来进行安排，大部分班级环境创设主要依赖幼儿园统一采购的材料。然而，统一采购的材料除了区域常规必备之外，其他材料在数量与种类上都较少，往往需要及时去领取，教师去晚了领到的只有重复或者使用率不高的材料。游戏材料也有很高的继承性，尤其是在班级较多、幼儿园规模较小的幼儿园，往往小班升入中班就会继承原来中班的教室，当然也包括他们的游戏材料。这里强调的材料层次性不仅仅指根据年龄不同而有所区别的层次性，还有同一年龄的不同班级也会存在不同的发展水平，因此材料投放不应该只以年龄来作为层次性的区分，还应该考虑到幼儿的最近发展区。幼儿园中的材料投放应该依照由浅入深、从易到难的要求，分化出若干个与幼儿能力相匹配的操作层次，使材料层次化，从而让不同幼儿根据自己的能力与兴趣选择和操作[7]。

### 2.2.3. 低结构材料投放不足

在“恒常性”与“无层次性”的双重挤压下，班级里本就有限的材料又被教师习惯性地使用而不考虑其结构性。幼儿园充斥着成品玩具、高结构教具，其中低结构材料被归为“废旧物品”，只有在环保主题活动时才会登上舞台。幼儿园中发展幼儿思维能力的操作性材料数量少、种类单一、更换周期几乎为零。幼儿进入固定区域后，所有的材料似乎都已预设了固定玩法。教师反复强调规则，并且指派计算能力强的幼儿担任收费员。然而，幼儿在角色游戏中表现出倦怠，整个过程下来只有几个幼儿愿意按照这个流程完成游戏。低结构材料的缺席，使得幼儿与游戏道具之间的互动固化，所谓的开动脑筋、动手操作被高度简化为按步骤正确完成。这样按部就班的游戏步骤使得探索深度与创造空间同步萎缩；教师也因区域材料“收拾麻烦”而进一步压缩投放量，形成不敢多放、不能多玩的恶性循环。结果，区域里看似满满当当，实则可供重构、再造、迁移的“生材”极度匮乏，幼儿只能在既定脚本里重复表演，难以生成新的问题情境，更谈不上在自主搭建与改造中实现个体化的经验攀升。

## 2.3. 教师角色的模糊与错位

### 2.3.1. 教师对幼儿放任型旁观

区域活动作为幼儿园课程的重要实现方式之一，教师在其中的主导作用不可或缺。教师应根据动态的课程需求设计不同的课程开展场域。区域活动以其基本分区保持着适合幼儿游戏的、亲密开放的动态空间，其独特性能够有效支持教师的课程实施。然而，大多数教师将区域视为幼儿的游乐场，自己则只扮演游乐场的“看护人员”，对幼儿进行放羊式的旁观——只要幼儿在场内安全、安静地玩游戏，便认为区域发挥了最大效用。这种将区域作为幼儿暂时管理场所的教育思想，不仅不利于区域发挥其教育价值，更不利于幼儿的支持性发展。教师引导作用的缺失，使得原本能够支持幼儿深度学习的契机被轻易

错失。例如，在某幼儿园中班的一次建构区活动中，教师为帮助幼儿理解搭建平衡的重要性，投放了多种探索材料。但材料发放完毕后，教师便退至一旁专注于环境创设工作。幼儿 A 尝试用多种材料组合搭建城堡，但因缺乏固定技巧，城堡始终不平衡，屡次倒塌。该幼儿先是寻求同伴的帮助，同伴也没有解决的办法，再次抬头寻找教师，教师均未察觉，最终幼儿放弃创作，转为在旁观看他人。十分钟后，教师仅抬头提醒“不要将材料混得到处都是，否则不好收拾”，既未对幼儿 A 的困境做出任何回应，也未对整个搭建活动进行观察记录。此案例中，教师虽确保了幼儿安全，却错失了介入指导、帮助幼儿解决问题的关键时机，致使区域活动的教育价值未能实现。

在区域游戏开展时，当教师退到角落写教案、做环创以及其他与教学无关的工作而只以游戏判官对区域中开展的活动进行干预时，区域遂沦为消耗时间的过渡空间，教师则进一步确信他们会玩，从而加剧放任。

### 2.3.2. 教师对区域活动的高控型干预

幼儿园除了忽视“区域活动需要教师参与支持”的意识外，还存在另一突出问题：大多数教师以成人视角来看待区域的材料投放与材料功能，即认为区域中的各种玩教具均应有其固定用法。例如，在建构区，拼插棒、雪花片、积木块等材料被赋予各自固定的位置与玩法，互不混用。然而，幼儿的实际操作往往突破这种单一设定。以雪花片为例，除拼插外，多数女孩还会将其用于堆叠、围合，或直接迁移至角色区进行象征性游戏。但教师则认为幼儿应该以“正确玩法”来实现玩教具的价值，通常禁止建构区中桌子上的材料有“交涉”，一旦出现幼儿对材料的“错误”使用便及时干预。这种干预背后存在多种因素：一方面，各种材料一旦随意混用在收纳时会给教师增加负担；另一方面，各种材料的数量也不足以支撑幼儿的多元化使用。但这种从根源上杜绝材料的多元化使用本身就是因噎废食。幼儿通过不同的材料建构探索不同的搭配方式，在完成既定目标的同时亦能锻炼收纳能力，教师只需在旁边引导幼儿最终将同类材料收纳在同一位置即可。

## 3. 区域活动缘何“走形”

### 3.1. 制度评价导向的扭曲

幼儿园环境创设作为教育任务的一部分，有义务接受行政督导。行政监督检查的意义在于保证幼儿在愉快合理的环境关照下认识周遭世界，由自然人逐步过渡到社会人。各幼儿园的环境创设往往在即将开始检查时才显得更加隆重。当检查指标过重时，教师便会重环境丰富而轻过程质量。

目前，幼儿园环境创设的检查标准主要围绕“安全、教育、互动、美观”四大核心。其中，安全指标是幼儿园的重中之重。无论是否面临检查，都一定要确保环境的安全性——例如，所有家具、玩具柜等必须固定牢固，班级区域内电线一定要隐藏固定，严禁尖锐部件的材料进入活动区。安全关乎着幼儿的生存与发展之基，这一意识已深入人心。然而，对于其他指标，各班级往往采取形式化策略应付检查，最突出的问题在于环境创设优美却无操作性：成人审美下优美的环境创设是否符合幼儿真实需求，尚待商榷；除此之外，材料投放更是班级环境创设的重灾区——指标要求材料丰富且有层次性，但部分班级因幼儿园对材料的损耗指标有严格管控，仅在检查时才将封存的新材料临时摆放，检查过后就又收回封存柜以避免材料被损耗；再观班级区域的墙面与展示，指标要求墙面布置要有教育意义，多展示幼儿的作品，内容要定期更新，结合主题活动或季节变化，而大多数幼儿园只做到了多展示幼儿作品——每个幼儿都有作品展示袋，有的甚至直接将当日画作贴在墙面上。从互动性与参与性来说，幼儿园更是难以实现。当环境创设变成应付检查指标的一项急速任务时，它就注定无法真正让幼儿参与其中：从时间维度看，教师需承担大量前期准备工作，这将会使教师在检查来临之际任务更加繁重；

从材料损耗角度看，幼儿形式上的参与往往是在教师的引导下，朝着既定的目标进行创设，这样的参与成本并不高。而如果真正做到以幼儿为本，倾听幼儿需求，让幼儿深度参与进来，就会面对耗时、耗力、材料损耗等这些没有负责方的问题，最终迫使环境创设失去幼儿参与的身影。

### 3.2. 组织资源条件的掣肘

幼儿园教师组织资源亦是影响环境创设的因素之一。尽管出生率正处在持续下滑状态，理论上师幼比应呈现上升状态，但实际上情况并非如此。根据教育部发布的《2024年全国教育事业发展统计公报》，截至2024年，全国共有学前教育在园幼儿3583.99万人，专任教师283.19万人，由此可计算出当前全国平均幼儿园师幼比约为1:12.6。而依据2013年教育部印发的《幼儿园教职工配备标准(暂行)》，全日制幼儿园的教职工与幼儿比应达到1:5~1:7，保教人员与幼儿比应达到1:7~1:9。显然，国家提出的配备标准并非所有地区幼儿园都已完全达标。从目前来看，全国实际的幼儿园师幼比约在1:13甚至以上。在师幼比过低的情况下，教师被大量行政文案与迎检任务裹挟，环境创设沦为应付检查的形式化展示。同时，在一次性经费拨付制度下，园所倾向采购全新的成品材料以快速应付评比，旧材料则因无后续维护预算而被弃置，循环利用率低。此外，当教师缺乏持续培训与协同教研时间时，创意就只能停留在个人经验层面，难以沉淀为园本资源，环境创设最终陷入从零开始的低效循环。

### 3.3. 教师知识的缺口

从幼儿园教师学历出发探讨教师的专业能力，到2025年，本科及以上学历幼师占比达65%~70%，多地(如浙江、重庆)已在招聘端把“本科”设为底线，部分编制岗位直接限定“学前教育硕士”。事实上，根据2024年统计，全国幼师中本科及以上学历比例已接近六成，但仍有约30%~40%为大专学历，并且区域差异明显：一线城市名校研究生比例可达30%~60%，县域农村则以大专为主。当环境创设作为园本课程来开展时，毕业生普遍反映在校期间缺乏“把游戏持续生成课程”的完整实训，尤其是在县城或者农村，入职后需靠园本培训补齐能力短板。而职后的教研基本聚焦“公开课”，区域活动则无人深研。公开课套路年年复用，材料包采取网购的形式，环境创设退化为“拍照打卡”。教师看不见儿童在游戏中的持续探究，只会按周计划、月计划更换主题墙，导致课程生成能力萎缩，园本教研流于形式。由此，教育质量差距被进一步固化，环境创设的教育价值自始便被边缘化。

### 3.4. 家长被速成教育文化挤压

当家长面对过度竞争的教育潮流，便容易导致可视化成果焦虑，从而反推幼儿园墙面设计沦为炫展板。因为家长更在意看见进步，习惯从墙面找答案。园所为回应这种安心需求，把主题墙做成固定格式：每月更换统一底纸，贴上孩子照片和教师代写的童言稚语，位置、字号、配色年年不变。展示优先，留白减少，生成性记录让位于完成感，环境逐渐失去与当下游戏的对话，只剩可快速浏览的成果橱窗。

### 3.5. 经济材料产业链的推手

当示范园的游戏课程被推崇，例如区域活动中的户外交通城或科学角照片在培训现场流转，教具公司就会立即复刻主题包，配齐背景板、贴画、立体挂饰，园所一键下单即可在检查前完成可视化环境，但却忽视场地尺度、幼儿人数与本土经验的差异，结果器材进场后无法嵌入一日流程。这种方式节省的却是教研与再创造的时间成本，忽视的也是幼儿成长的空间。同时低结构材料因需教师持续投放、分类、再设计，在人力吃紧的语境下被边缘化；现成的主题材料包则成为占据角落的昂贵陈列，环境创设再次落入“买-弃-再买”的低质闭环。

## 4. 幼儿园动态区域活动的路径探索

### 4.1. 打造开放与联动的弹性化环境

依据布朗芬布伦纳的生态系统理论，幼儿发展处于相互作用的多个环境系统中。微观系统作为幼儿直接活动的场域，区域环境的物理布局与心理氛围构成其发展的近端环境；中间系统强调各区域间的关联与互动，而家园合作、班级与园所政策的衔接构成支持网络；外层系统涉及社区资源、教育政策对区域活动的间接影响；宏观系统则体现文化价值观对幼儿游戏与学习关系的深层定义。当前幼儿园区域活动的问题，根源在于过度关注微观系统的物理区隔，忽视了系统间的动态联系。因此，区域环境创设应考虑生态系统的作用，构建多层次、开放性的幼儿园环境支持结构。

其一，区域环境创设打造弹性空间。关于幼儿园班级区域环境是否应设置清晰的区域分界，尽管视角不同，但大多数学者都认为区域不应该有固化的界限划分。比如有些班级室内环境布置就是因为区域分界太明显，呈现出了“责任田式”的特征，各个区域与主体环境之间缺乏系统、整合的联系，不仅各个区域的教学目标不明显，而且整个环境创设的主题目标不突出[6]。一些学者从生态模式视角出发，提出区域环境应打破固定界限，通过动态调整促进幼儿跨区域互动[8]。因此，幼儿园在区域环境创设中应突破传统固定区域模式，根据主题活动或幼儿兴趣点灵活重组空间。

其二，区域游戏应设置弹性规则。规则制定应强调幼儿主体性，教师可采用协商-实践-修订的循环模式动态生成。而区域游戏规则的争议点在于规则是否可变：固定的规则可以保证区域游戏的顺利开展，但固化的规则，如区域中的材料不可移动、区域游戏中的幼儿应噤声不能互动，避免打扰等强制性的规则，反而会束缚幼儿。生态系统理论强调，规则应是微观系统中人际互动的产物，而非外部强加的静态约束。区域游戏中的规则应允许幼儿参与制定，幼儿参与不仅是其游戏主体地位的体现，更能缓解教师强制性规则执行与幼儿自主需求之间的张力。因此，规则应随活动进展动态调整，形成“协商-实践-反思-再协商”的生成性循环。

其三，区域应存在动静梯度。大多数幼儿园根据现有的教室或继承上一年级留下的空间布局来划分区域进行环境创设。但不同的班级应在细微处体现班级的差异性，根据幼儿生理节律进行科学分区。

### 4.2. 优化材料投放的三种性质

材料投放的优化需从有什么、放什么、怎么用、如何评四个环节形成闭环，避免停留在理念层面。

第一，保障区域游戏材料的恒常性。区域活动材料究竟是长期稳定更有利于幼儿深度学习，还是频繁更新更能激发其探究兴趣，抑或是两者需保持何种时间配比——这是教师在材料更替方面常见的困扰[9]。材料的稳定性在一定程度上有助于幼儿深入探索；而当下部分幼儿园在材料投放中，仍停留在学期初投放、学期末更换的静态配置阶段。保障区域游戏材料的恒常性不代表不更换，而是保证在幼儿得到最大程度探索的基础上做出材料更新。在考虑材料投放经费的基础上，可将积木、黏土等基础工具设为长期保留项，每季度轮换主题材料，材料库采用开放式货架，幼儿可自由取用补充物品，教师定期盘点并记录幼儿使用偏好。同时，恒常性材料需配套维护机制，如设立材料管理员的角色，引导幼儿学习清洁、修补破损物品，培养其责任感；第二，保障区域游戏材料的层次性。区域环境中的材料投放应该针对幼儿的能力差异进行投放，即材料投放的初级层次为幼儿对材料的适应期，这时候材料的功能单一、操作步骤明确、成功标准可见；到了中级层次，也就是幼儿对材料的熟练期，材料需要组合使用、操作步骤增加、存在多种解决方案；高级层次则是材料对幼儿的挑战期，材料的开放性更高、需自主设计操作步骤、无固定成功标准，教师应该通过观察记录表追踪幼儿进展，由简到难，避免幼儿对游戏失去兴趣和产生挫败感；第三，强调游戏材料的开放性。对于区域材料投放的结构化，幼儿园班级区域环境中

高结构材料投放居多，低结构即操作性强的材料投放则较少。幼儿园应大幅增加低结构材料比例，如布料、木块、绳索等，减少成品玩具。教师应支持幼儿在游戏中自主设计、组合和创造。同时，开放性材料也需配套展示空间，在教室墙面设置创意画廊，定期更新幼儿作品，并附上创作者口述的设计故事，引导更多幼儿能够探索材料的不同功能，实现材料的开放价值。

### 4.3. 明确教师三阶段核心作用

区域活动的开放性与幼儿经验的有限性之间构成内在张力，使得有效的区域活动学习离不开教师的高质量支持。受教师观念认知和专业素养不足等因素的影响，当前幼儿园区域活动中教师支持主要体现在环境创设、机会提供、时空保障与情感支持等方面[10]。

从教师三阶段发挥的核心作用出发，首先，区域活动前的积极准备者。教师要对操作材料与活动情境进行精心设计，将抽象的探索可能性转化为幼儿能够具体感知和理解的“任务雏形”或问题情境[11]。教师需进行区域环境预演，模拟幼儿可能的行为路径，在游戏开展前，设计结构化观察记录表，此外，教师可邀请幼儿参与前期准备，如通过投票选择主题活动、共同设计区域标识，或收集家庭废旧物品等丰富材料，增强幼儿的归属感与参与感；其次，活动中的即时观察者。教师采用不同的观察法，在关键区域持续记录幼儿互动细节，包括语言交流、冲突解决策略和情绪变化等等，便于及时做出游戏优化、调整与后续分析；最后，活动后的深度反思者与调整者。教师组织活动复盘会，采用反馈法，先邀请幼儿分享今天最开心的事，再讨论今天遇到的困难，最终共同提出改进方法。例如，幼儿反馈角色区总是拥挤，教师则根据具体区域做出及时调整，在客观条件不可更改的情况下也可适当引导幼儿设计游戏预约板。

## 5. 结语：走向生成性区域活动

区域活动不是放手而是共建。呼吁政策、园所、教师、家长四方协同，让区域活动回归幼儿有意义探索的本质。真正的区域活动，意味着打破物理与心理的边界，让材料成为互动的伙伴，让空间成为可重构的剧本，让教师的观察与支架成为幼儿探索的隐性阶梯。唯有政策层面提供制度保障、园所实践优化资源配置、教师专业成长深化课程生成力、家长观念转向理解过程性价值，四方形成协同合力，区域活动方能挣脱形式化的枷锁，回归其本源使命，在亲密、开放、可操作、可对话的环境中，支持每一个幼儿在与材料、同伴、教师的互动中，实现有意义的探索与成长。这既是区域活动的应然追求，亦是幼儿园教育质量提升的必由之路。

## 参考文献

- [1] 黄进. 幼儿园区域活动的来源与挑战[J]. 学前教育研究, 2014(10): 31-32.
- [2] 丁海东. 幼儿园区域环境的游戏性缺失与回归[J]. 学前教育研究, 2019(12): 77-80.
- [3] 樊高英. 整合性课程视野下的幼儿园室内区域环境创设[J]. 科教文汇(中旬刊), 2018(17): 83.
- [4] 黄赛. 幼儿园区域游戏活动低效现象的诊断分析[J]. 西部素质教育, 2016, 2(10): 121.
- [5] 许丽君. 基于儿童视角的幼儿园班级区域环境创设研究[D]: [硕士学位论文]. 西宁: 青海师范大学, 2024.
- [6] 吴冬梅. 幼儿园室内环境的教育价值及其创设[J]. 学前教育研究, 2009(10): 57-59.
- [7] 杨莉君, 邓双. 示范性幼儿园区域活动材料投放的有效性[J]. 学前教育研究, 2012(5): 44-47.
- [8] 秦元东. 活动区与材料区: 游戏空间规划的来“龙”与去“脉”[J]. 学前教育研究, 2022(10): 29-37.
- [9] 深度学习视域下幼儿园区域活动的现实困境与实践路向[J]. 学前教育研究, 2025(2): 91-92.
- [10] 孙娟, 周晶丽. 教师支持幼儿参与区域活动评价的现状与支持策略[J]. 学前教育研究, 2025(7): 79-85.
- [11] 林宇琳. 幼儿园区域活动中教师支持的视角转换及其实践[J]. 学前教育研究, 2026(1): 87-88.