

可视化图标在家园收纳中的创新实践

■如东县青少年宫附属幼儿园 徐朗煜

班级与家庭收纳是幼儿园可视化学习环境建设的重要组成部分，也是幼儿习惯养成与思维发展的隐性课程。然而，传统收纳实践中普遍存在忽视幼儿主体性、家园脱节及缺乏系统思维培养等问题。在江苏省幼儿园课程游戏化项目背景下，如东县幼儿园聚焦“视觉化学习环境建设”，创新性地将可视化图标的功能定位从“收纳工具”提升为“思维载体”。

概念建构：可视化图标与家园收纳的内涵解析

本研究中的可视化图标，是基于幼儿认知发展特点设计的视觉表征系统。它综合运用图形、色彩、实物照片、简笔画、抽象标识及思维导图等多种符号元素，清晰、高效地传递信息，引导收纳行为并激发幼儿思维，其核心特征是“可视化”与“功能性”的深度整合。

班级收纳聚焦集体场景，基于共同规则，通过可视化图标引导幼儿对各类物品进行分类、归位与秩序维护，形成自主收纳的集体行为模式；家庭收纳侧重日常生活场景，幼儿将集体中习得的收纳意识与方法迁移到个人物品整理中，逐步形成贴合家庭生活的个体收纳习惯。

二者联动体现为：规则共通，家园使用的视觉符号在逻辑和表现形式上保持一致；经验双向迁移，把班级收纳的方法迁移至家庭实践，同时在家中遇到的问题也推动班级策略的优化；评价协同，通过家园收纳日记记录幼儿表现，分析进步与不足，让引导更有针对性。

范式创新：可视化图标在家园收纳中的四阶段建构

认知阶：建立物物关联，萌发收纳意识。本阶段核心目标是帮助幼儿认识图标功能，用直观的视觉符号建立“图—物”对应关系，同时锻炼观察力和基础对应思维。班级层面（侧重小班），在高频互动区域采用实物照片、影子或轮廓贴纸做图标，融入5以内数量、图形与颜色的对应，结合“图标找朋友”这类情境游戏引导幼儿识别关联。另外，用箭头、色块等视觉标记降低理解难度；在家庭层面，沿用班级核心图标，引导幼儿在整理玩具餐具时进行同类匹配与数量对应，初步养成“按图标归位”的意识。

操作阶：自主分类探索，产生标记需求。此阶段聚焦幼儿自主实践，引导其基于物品功能、材质、颜色等多元属性动手分类归置，发展观察比较、归纳推理能力与分类逻辑思维，初步培养问题意识。班级层面（侧重中班），设计“玩具找朋友”“送图书回家”等任务，鼓励幼儿动手分类并阐述分类依据，通过“动手做+开口

说”，深化对共性特征与分类逻辑的理解；家庭层面，延续班级实践，引导幼儿参与制订家庭物品分类规则。

创造阶：自主设计图标，贯通经验表达。此阶段推动幼儿从“使用图标”到“创造图标”转变，发展符号化思维、逻辑思维与系统意识。班级层面（侧重大班前期），引导幼儿发现现有图标的局限，支持其结合区域特征与五大领域核心经验设计图标，通过同伴分享解读、实际应用验证，优化图标的准确性与适用性；家庭层面，创设生活化收纳情境，鼓励幼儿迁移经验，结合象形字、十二生肖、二十四节气等元素设计专属图标。

系统阶：整合思维导图，发展规划能力。作为三阶的深化，系统阶侧重引导幼儿从空间整体规划出发，把握收纳逻辑全局，发展系统思维、空间规划与动态调整能力。班级层面（侧重大班后期），引入树状图、括号图等工具，结合可视化底板实现空间逻辑对应：建构区将三阶图标匹配九宫格柜摆放，美工区按“工具”“装饰”“半成品”分类并制作橱柜分层导图管理材料，同时提供可调节板，方便随物品增减调整图标，强化动态规划意识；家庭层面，鼓励幼儿用思维导图整理衣柜、书架等，通过“家庭收纳分享会”交流整理思路与方法。

实践路径：可视化图标在家园收纳中的五环节操作流程

目标锚定：基于家园需求的双向诊断。此环节聚焦家园图书收纳的真实需求，通过双向诊断确立核心方向。班级层面，教师连续一周采用定点观察法记录图书区行为，发现“幼儿取书后随意放置”“不同类别绘本混放”等问题；家庭层面，通过家长问卷了解到，班级85%的家庭未对幼儿图书分类收纳，20%的幼儿看完书随手丢。结合中班幼儿“能按物品明显特征进行简单分类”的发展特点，将核心目标确定为“引导幼儿按自身理解的类别分类，借助可视化图标实现自主归位，养成收纳习惯”。这一环节的关键词在于避免成人主观预设，而是扎根幼儿真实行为与家园生活场景，为后续实践奠定贴合需求的基础。

图标设计：呼应幼儿分类的已有经验。此环节紧扣幼儿已有图书分类经验，引导其自主设计图标。班级实践中，教师引导幼儿分组整理图书区，观察发现，部分小组以图书物理属性（尺寸）为分类依据，形成小、中、大三类；另一小组关注图书内容主题，将其划分为人物、植物、动物以及玩具四类。在此基础上，教师引导幼儿针对这两类分类逻辑设计图标，物理属性组用图形表征小、中、大尺寸；主题内容组用小朋

友、大树、小狗和汽车玩具等具象符号对应主题。图标设计全程坚持“幼儿主导、教师支持”原则，确保符号表征与儿童思维同频，为后续自主归位做好铺垫。

场景应用：班级示范与家庭迁移联动。本环节针对图书收纳图标的真实场景落地，通过班级示范搭建方法框架，推动家庭迁移形成协同效应。班级层面，教师基于幼儿的两类分类逻辑，在图书架构建“横纵二维分类矩阵”，横向栏从左到右依次粘贴尺寸图标，纵向栏从上到下对应粘贴主题图标。通过集体讨论明确规则——先按图书尺寸找对应横栏，再按内容主题匹配纵向图标，随后组织幼儿分组实践“送图书回家”。家庭层面，布置“家庭图书分类”小任务，建议家长参照班级“分类矩阵”逻辑，结合家庭书架结构调整。同时，通过家园分类日记收集实践情况并在班级分享，强化经验迁移。

动态调整：基于家园反馈的持续优化。本环节立足图书收纳实践中的分类适配问题，结合中班后期幼儿思维特点，通过家园反馈联动优化图标与分类逻辑。班级层面，经过一个月实践后，幼儿自主发现原有分类局限：新增的《宇宙科普绘本》无法归入原有主题，尺寸分类中“中标记”涵盖范围过宽导致归位争议。教师组织幼儿讨论，幼儿提出新增“星球”图标作为科普主题子类别，用“中标记+横线”（薄）、“中标记+竖线”（厚）细化尺寸区分，经集体投票后更新图标。家庭层面，“家园分类日记”反馈：故事绘本与识字卡片混放，电子点读书没有对应归类依据。教师引导幼儿思考“书的其他差异”，共设“读物类型”补充维度，建议家庭结合实际灵活增删。这一环节契合中班后期幼儿思维从“单一识别”向“多维关联”的发展，既解决分类适配问题，又助力幼儿理解“分类逻辑可根据需求调整”。

评估优化：从“行为”到“思维”的多维评价。本环节通过多维评估检验图书收纳实践成效，形成“实践—评估—优化”的闭环。评估方法具体如下：教师每日采用结构化观察表进行观察，维度包括“幼儿取书后是否主动对照图标归位”“归位准确率如何”“是否需教师提示”，每日记录并统计数据；家庭设计固定记录项，包括“每日图书整理次数”“归位错误类型”“幼儿自主调整行为”等，由家长每日填写并每周反馈。

此环节通过具体化的评估方法，确保评估结果真实可追溯，既检验“操作阶”目标达成度，也为“创造阶”能力提升提供支撑；同时通过针对性调整策略，形成“实践—评估—优化”的闭环，确保幼儿收纳能力向四阶目标稳步前进。

耐挫教育从接受拒绝开始

——一次超越文本的语文教学

■江苏省吴江实验小学教育集团爱德校区 黄晓瑜

在教学一年级语文课文《小壁虎借尾巴》时，我问学生：“通过这篇课文的学习，除了知道不同动物的尾巴都有自己的用途外，你还发现了什么？”

一个学生回答：“我觉得小壁虎很勇敢，它的尾巴断了，但它不哭也不闹。”

又有学生说：“小壁虎有气馁的勇气，其他朋友都不借它尾巴了，但它还是不断找朋友借尾巴，如果我是小壁虎，我会伤心的，就不愿意再借了。”

这个学生的回答突然点醒了我，每个人都可能在生活中遇到被拒绝的情况，如何正确面对被拒绝？于是，我和学生开始了一场关于“拒绝”的对话。

直面问题——分享挫折与真实心态

教师：同学们，课文中小壁虎找了3个朋友借尾巴，都没成功。在你们的生活中，有没有遇到过被别人拒绝的事情？谁愿意说说当时的心情？

学生A（慢慢举手，声音有点小）：有一次我想跟同桌借彩笔，他说“我自己还要用”，我就不敢再向他借了，也不敢找别的同学借，怕再被说“不”。

学生B（立刻点头，举起手）：老师，我也有！前几天我想让组长教我戴红领巾，组长说“我忙着收作业呢”，我觉得特别不好意思，就再也没敢问。

学生C：我之前想让好朋友陪我玩游戏，他说已经约了和其他人玩，我之后都没主动找他玩过，怕他不愿意。

教师：谢谢你们愿意把这些经历分享出来，特别勇敢。被拒绝的时候，你们会觉得有点难过、有点害怕，甚至不想再试一次，对不对？

学生们纷纷点头，眼神里露出“老师懂我”的神情。

明确认知——挫折是正常的“小插曲”

教师：大家先看看课文里的小壁虎，它第一次找小鱼借尾巴，小鱼说“我要用尾巴拨水，不能借”；第二次找老牛，老牛说“我要用尾巴赶蝇子，不能借”；第三次找燕子，燕子说“我要用尾巴掌握方向，不能借”。它被拒绝了3次，比你们遇到的次数还多呢！

学生D（睁大眼睛）：真的呢，而且小壁虎都没有表现出难过和伤心！

教师：是呀，而且你们想想，小鱼、老牛、燕子是不想帮小壁虎吗？不是的，是它们的尾巴有自己的用处，所以下次我们再遇到想求助的事被拒绝了，可以先想想“是不是有别的原因”，就像同桌当时要用彩笔、组长要收作业一样，不是“不喜欢你”，只是当时有别的事要做。

学生B：原来是我误会了组长啊……

教师：其实，在每个人成长的道路上，都会遇到“被拒绝”的事，就像天会下雨，花会凋谢一样，特别平常。

学生A（小声说）：原来不是只有我会被拒绝呀……

教师：当然不是！老师小时候借字典，也被同学拒绝过呢！

正确对待——学习小壁虎，提升耐挫力

教师：小壁虎被拒绝3次后，是怎么做的呢？咱们一起回忆课文。

全班（齐声）：找妈妈！最后自己长出了新尾巴！

教师：太好啦！小壁虎没有因为被拒绝就停下，而是换了个朋友求助，最后还发现了自己的“小本领”。咱们今后遇到被拒绝的事，也学学小壁虎，试试“换种思路”这个小办法，好不好？

全班（齐声）：好！

教师：比如，我们可以换个时间再问，像橡皮被拒绝，下次可以等同桌用完橡皮，再问“现在能借我用一下吗”；我们还可以换个说法再试，想让朋友陪我玩，可以说“等你跟别人玩完跳绳，可以来和我玩一会儿吗”，说不定就能成功啦！

学生A（眼睛亮起来，举起手）：老师！我下次借彩笔，就问“等你画完这一页，能把红色借我用吗”？

学生C（兴奋地举手）：老师！我还可以和好朋友说“那我们可以一起玩呀”！一起玩的人多，说不定更有趣呢！

教师：太聪明啦！你们看，只要像小壁虎一样不放弃，多试一次、换个方式，说不定就能解决问题，还能变得更勇敢呢！现在谁还想说说，下次遇到被拒绝，你想怎么试？

学生们纷纷举起手，脸上的表情轻快了不少，声音比刚才响亮了很多。

案例反思：这次《小壁虎借尾巴》的课堂，本是按“读故事—识角色—悟道理”的常规流程推进，却因学生一句“被拒后我就不敢再借了”的意外发言，让课堂转向了一场更有温度的耐挫力教育。这次意外，不仅打破了预设的教学框架，更让我对语文教学如何联结生活、滋养心灵有了更为深刻的认识。

抓住教学“意外”珍贵契机，敏锐捕捉学生隐性需求。最初设计课堂时，我只关注让学生理解“动物尾巴功能”“小壁虎尾巴会再生”等知识目标，却忽略了低年级学生正处于人际交往敏感期，“被拒绝”“怕失败”是他们真实的心理困境。

这让我意识到，好的语文课堂不应是教师的独角戏，而要时刻关注学生的发言细节，从看似“偏离主题”的表达中，捕捉他们未说出口的困惑。当多个学生附和“我也是”时，正是集体心理需求的信号，此时顺势引导，远比平时刻意设计的德育环节更具感染力，这样学习对学生而言才是更有价值的。

文本是联结故事与生活的桥梁，而非单纯的知识载体。在引导过程中，我没有脱离课文空谈“要勇敢，不要怕被拒绝”，而是以“小壁虎被拒绝3次仍不放弃”为着眼点，帮学生建立“遇到挫折很正常”的心理认知；再用“小鱼、老牛、燕子不借尾巴是因尾巴有用，而非不帮忙”，帮他们重构对“拒绝”的理解。这样借助故事人物与情节的引导，让抽象的“耐挫力”变得可感可知。

语文的工具性与人文性从来不是分离的，课文中的角色、情节，正是帮助学生解读生活、应对困境的工具，只有让文本与学生的真实体验碰撞，才能让语文真正成为“滋养心灵的土壤”，也让学科育人成为可能。

育人需“轻说教，重方法”，重视榜样的力量。对低年级学生而言，当他们流露出“不敢再试”的胆怯时，“你要勇敢一点”这样抽象的鼓励是无效的。小壁虎为学生提供了一个现成的榜样。它在一次次求助中，不仅了解了小伙伴尾巴的用途，还发现了自己身上的本领，最终成功解决了问题。这个过程能让学生从细微之处学习方法、领悟道理，逐步建立“我能行”的信心。

以空间之变赋能幼儿经验生长

■江阴市西郊中心幼儿园 唐胜娟 陈奕

学习空间并非仅指物理场所，而是以促进有效学习为目标，整合物理环境、社会互动、技术支持和教学法的综合性系统。其核心是支持学习者主动建构知识、协作与反思。学习空间能为教育行为和人的成长提供空间条件和环境氛围，对学习产生重要而深远的影响。因此，构建学习空间是我们实施课程教育的重要手段和途径。

在“造路”博物班本课程活动中，我们鼓励幼儿亲历完整的STEM造路项目过程，让幼儿与“现场”中的人、事、物深度融合、互动，产生认知冲突，建立新经验。

幼儿学习经验经历三个阶段：创意设计感官小路——探究不同的路造型——进阶游戏难度。在这一学习过程中，幼儿细心观察、大胆表达、创想设计、确定方案、分工合作，其自我生长的潜能不断被挖掘，新经验不断形成，同时专注、坚持、反思等学习品质也得到不同程度的发展，学习空间的教育意义正由“教育空间”向“空间教育”发生着变革。

第一次空间变革，学习空间拓展外延，助推幼儿对材料的多元认知

材料是连接游戏与幼儿的媒介，也是活动顺利开展的保障。造路前，幼儿走出教室小空间，到大自然和生活中去探寻各种造路材料：砖头、鹅卵石、木板、木桩、贝壳、废旧PVC管、轮胎、塑料桶等。木材数量越来越充足，品种越来越多样。

幼儿在用收集来的材料模拟铺路的过程中，发现了一系列关于材料的问题：易碎、太小、易倒、不稳固……从而得出结论：在铺路材料的选择上需要考虑大小、牢固程度以及路面的平稳性。于是，大家决定选择适宜的材料来造一条感官小路，并向瓦匠爷爷咨询想法的可行性，最后大家选择用树桩、砖头、PVC管、轮胎、鹅卵石、防腐木等材料创造一条独具特色的感官小路。

幼儿经验生长脉络：幼儿在探究造路材料的过程中，学习空间慢慢转变为真实的社会大空间，观察和收集造路材料的兴趣上升。从眼前的几种材料到更丰富的材料，认知面明显拓宽；通过工程实践，幼儿直面真实的问题，探究点从关注材料外形到关注材料特质，学习更为主动和深入。

空间资源从独有走向共享。幼儿的学习不再局限于教室，而是走向新空间、寻找新材料、认识新伙伴，享用到园内所有空间资源，接触到更多学习主体，形成共享式学习生态。教师带领幼儿在真实的场景中学习，从多条路径进行探索，将空间资源融入有趣的活动中，而后内化为相关学习经验。

空间利用从就近原则走向满足幼儿需要。教师遵循幼儿的“探路”需求，引导幼儿从教室小空间走向户外大空间，从观察寻找路到进入沙地尝试铺路，幼儿对材料的认知经验和铺路兴趣逐步增强。

空间样态从静态走向动态组合。打破本班教室内学习空间壁垒，形成延展性学习空间。在室内，幼儿发现造路材料有限，于是拓展到室外更加丰富多元的“材料库”，关注与收集多样化的自然材料和废旧材料，实现了跨空间的动态化学习。幼儿由自主探究逐步拓展到向他人学习、同伴互助等多样化的学习方式，实现认知能力、实践体验、品格养成等动态发展。

第二次空间变革，学习空间交叠转换，赋能幼儿实践经验的深度生长

在“感官小路”游戏中，幼儿萌发了造路新想法。大家来到户外实地勘察，发现了许多问题：土质太硬、地面不平、有小树遮挡……新问题引发新探索，浇水、平地、修剪树枝……幼儿用不同方法——解决难题。随后，幼儿将探究场转向教室，分组设计、集体讨论，“花朵路”“Z型路”“梯形路”等多种造型的路跃然纸上。

幼儿的探究场在室内外不断交叠：勘测小队分工合作，测量场地；模型组在室内建构模型；材料组邀请木工爷爷帮忙测量、切割材料。当幼儿把“游戏中的路”搬到户外实践场域中时，却发现砖块长度与路宽有差异、砖块叠放高度影响路的稳固性和安全性等。于是，幼儿再将探究场切换至教室，通过改变砖块摆放位置和叠放高度来稳固路的支撑点。

幼儿经验生长脉络：幼儿的学习具有即时性和易转移等特点，遇到问题要及时讨论、尝试解决，如果中间有延误脱节或者新鲜事物的介入，幼儿往往无法更好地回到彼时的问题情境，无法维持深度学习状态。所以，学习空间需要根据幼儿的学习状态及时转换，助推经验的深度生长。

由户外空间转向室内空间。当幼儿在造路现场发现问题时，亟待进行小组会议、问题分析、方案调整、实验操作等活动。此时，空旷嘈杂的户外环境容易影响幼儿团体讨论的持续性，而室内空间更有利于幼儿在过程中形成主动分享、专注倾听、深度思考的探究品质和学习氛围。

由室内空间转向户外空间。在室内经历了一系列前期准备后，幼儿需要进行场地勘察、实地测量、材料切割、主体建造等活动。这时，室内学习空间无法满足幼儿的需求，室外空间更能呈现真实的造路情境，给予幼儿更多发现与探索的机会。

室内空间与户外空间相互交叠。在解决造路问题时，不断进行学习空间的切换，能助推幼儿保持对活动的浓厚兴趣，体验多样化的学习方式，获得新的学习方法。幼儿的探究水平在交叠的室内外空间里不断提升，探究经验在一个又一个问题的发现与解决过程中深度生长。

第三次空间变革，学习空间多维碰撞，推动幼儿游戏经验的融合共生

当平面上的造路已无法满足幼儿探究需求时，他们的奇思妙想便不断迸发——要给“勇敢者之路”设置有趣的障碍！依据游戏经验，幼儿提出增设“人形障碍”和大摆锤等游戏设施。为支持幼儿的设想，教师在室内开辟新游戏区：增添STEM编织工厂、人形障碍、纸箱迷宫、闯关小路模型设计等，室内游戏越发丰富。

幼儿在闯关小路游戏区玩得不亦乐乎，他们还试图优化游戏形式，把游戏关卡设置用到户外“闯关小路”中。

“闯关小路”难度再升级，幼儿迫不及待邀请小中班幼儿以及爸爸妈妈加入体验，并关注他们的参与兴趣度，添加大小型人形障碍，灵活调整响罐高度。此时，大家不约而同地爱上了“闯关小路”，幼儿的成就感不断提升。

幼儿经验生长脉络：随着幼儿探究需求的变化，教师通过对学习空间进行优化调整来回应、支持幼儿的学习需求，从而促进幼儿游戏经验的深度发展。我们坚持教育空间中环境育人的整体性原则，让幼儿的学习空间实现多维延展和相互碰撞，实现从“有限空间”到“无限场域”的跨越。幼儿主动和直接地与真实世界中的人、事、物互动，体验探索的快乐。

学习空间关注幼儿的经验、兴趣和需要，因而它的建构更具多样性和灵活性，能更有效地支持幼儿在丰富的体验和社会互动中生出情境性、个性化的多元经验。

在幼儿的探究学习中，充分发现和延展室内和室外、园内和园外、生活和虚拟的学习空间，以幼儿的眼光和期待共创具有支持性的博物学习空间，能催生幼儿博物学习经验发展走向多元、深度和融合。在此过程中，我们需要站稳儿童立场，最大限度打开幼儿自主探究的空间，让幼儿在多维碰撞的学习空间中，不断挑战自我，超越自我，实现游戏经验的融合共生，为未来的成长奠定坚实的基础。

【本文系江苏省教育科学“十四五”规划课题“共构‘小馆家博物馆’学习空间的实践研究”（D/2021/04/06）阶段性研究成果】