

幼儿园主题审议：现状、问题及对策分析

蒋舒颖

福建师范大学教育学院，福建 福州

收稿日期：2026年7月31日；录用日期：2026年8月28日；发布日期：2026年9月4日

摘要

幼儿园主题审议是优化主题活动课程设计的关键环节，对提升课程适宜性和科学性具有重要作用。本文从主题活动审议的实施现状入手，分析当前在主题审议的流程、主题审议的主体与主题审议的内容方面存在理想模式与现实差距。因此本文从营造审议氛围、优化审议机制、融入儿童视角、提升教师素养四方面提出提升策略，以促进主题活动质量的持续改进，最终让主题活动更能贴近幼儿生活，促进幼儿在认知、情感、社会性等方面的全面发展。

关键词

主题活动，主题审议，课程审议

Kindergarten Theme Deliberation: Current Status, Problems, and Countermeasures

Shuying Jiang

College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian

Received: July 31, 2026; accepted: August 28, 2026; published: September 4, 2026

Abstract

Kindergarten theme deliberation is a crucial link in optimizing the curriculum design of thematic activities and plays a significant role in enhancing curriculum appropriateness and scientificity. Starting from the current implementation status of theme deliberation, this paper analyzes the gap between the ideal model and reality in terms of its process, participants, and content. Therefore, this paper proposes improvement strategies from four aspects: fostering a deliberative atmosphere, optimizing deliberation mechanisms, integrating children's perspectives, and enhancing teachers' competence. These strategies aim to promote the continuous improvement of the quality of thematic activities, ultimately making them more aligned with children's daily lives and fostering their

holistic development in cognition, emotion, and social skills.

Keywords

Thematic Activities, Theme Deliberation, Curriculum Deliberation

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

幼儿园主题活动是指在一段时间里，以贴近幼儿生活的某个中心内容为主线组织的教育教学活动，它是幼儿园课程建设的重要组成部分。它的特点在于打破了学科之间的界限，将各种学习内容围绕一个“中心”。随着主题活动的推进，教师在实践之中不可避免地出现误区，例如“内容现行目标后置”的现象。因此，作为课程审议制度中的主题审议成为优化主题活动课程设计的关键环节。

2. 课程审议的基本内涵

课程审议最早由施瓦布提出。这一观点针对于当时“泰勒原理”试图为所有教育情境提供一种普适性的课程开发模式，以及美国结构主义课程改革中一些课程的编制都是由各领域的专家为核心进行的，广大的教师被排除在外的现象。他指出课程问题是实践问题，而非理论问题。那么实践问题的解决，必然是在实践中进行的。因此他提出课程问题的解决方式是“审议”。

我国学者在施瓦布所提出的基础上进行了进一步的解释，提出了幼儿园课程审议的具体定义。张华指出课程审议是指课程开发的主体对具体教育实践情境中的问题反复讨论权衡获得一致性的理解与解释，最终作出恰当一致的课程变革的决定及相应的策略[1]。虞永平提出审议是指通过对特定对象、现象的深入考察、讨论及权衡以作出一定选择的活动[2]。同时，虞永平将幼儿园课程审议分成了五种类型，分别对应选择性审议、展开性审议、论证性审议、判定性审议、形成性审议。主题审议作为课程审议中的一种形式，是以幼儿园教师为主体，以幼儿园课程中的实践问题为对象，教师围绕主题来源、主题价值、主题核心目标、主题线索以及主题可利用资源等进行思考，纠正偏差并形成共识，以促进幼儿的发展。在主题活动审议环节，幼儿教师立足园本资源与环境创设，围绕主题的核心价值、预设目标、内容框架及实施路径展开研讨、剖析与解读，同时站在幼儿的视角，对主题进行研判、优化与重构。虞永平教授指出课程审议中的模式只是一种相对稳定的特征，它不同于泰勒目标模式的规定性，也不同于后现代主义课程的解释性和生成性，而是具有相对阶段划分中的灵活性和情景性。

上述理论从本土适用性来看，施瓦布强调情境性与实践性的课程审议，极大地契合了我国当下幼儿园课程“园本化”与“生成性”的要求。而学者张华对“一致性理解”的强调与学者虞永平对“五种审议类型”的细化，则打破了传统泰勒式自上而下的课程控制，为一线教师在面对复杂、不可预测的儿童实践情境时，提供了灵活应变的制度支撑。

在我国，不同幼儿园建构起不同的主题审议制度。例如，当前南京鹤琴幼儿园建立起了三级审议制度，即从园级审议-年级组审议-班组审议以保证主题活动开展的质量和适宜性。而山东省商务厅幼儿园则是创建了由个人-班级-集体的“三级联动”机制，以形成平等对话，协同发力的研究氛围。主题审议在实施过程中有助于提高主题活动的适宜性。同时，主题审议在实施的过程中也存在相应的困境。

因此,本文通过系统分析幼儿园主题审议的实施现状,梳理其现实困境,提出多层次提升策略,以帮助一线教师反思主题活动实施,总结提升课程经验,促进主题活动质量的持续改进。

3. 主题活动审议的实施现状:理想模式与实践差距

(一) 主题审议的流程:规范化 vs 机械化

施瓦布在其实践的课程审议模式中提出了“发现问题-讨论问题-达成共识-解决问题”的基本流程,在此基础上,李德提出“收集问题-收集数据-寻求解决方案-制定决议”的四步审议流程,汉金斯提出“自由交流-聚集兴趣-形成问题或课程焦点-给问题或课程焦点排序-为焦点组织背景”的五步流程[3]。在我国,课程审议也是一项较为复杂的工作,它不是单一环节的活动,而是包含了多个环节的综合过程[4]。在教育实践中,幼儿园课程的审议流程具体分为前审议、中审议以及后审议。

在前审议阶段中,根据施瓦布提出的课程四要素,即学生、教师、学科内容和环境。因此在前期审议阶段一般包括有“审定幼儿课程学习、审定教师教学组织、审定主题具体内容、审定资源准备与分工”四个方面。这四个方面构成了课程开发与实施的核心框架,强调主题活动在决策中必须综合考虑这四个方面的相互作用,即教师在前审议阶段要考虑主题活动的目标是否与幼儿的能力发展阶段相匹配、在开展主题活动时采用什么样的教学方式、主题活动选择哪些内容进行教学、主题活动开展过程中需要哪些教学资源等等。例如在大班“秋天的秘密”主题活动中,教师根据大班幼儿具体形象思维的特点,制定观察秋天的特征并能够用表征来表达的认知与能力目标,在活动中采用观察法、操作法和游戏法,让幼儿在亲身体验中学习。在主题内容方面教师围绕幼儿感知的秋天现象展开,如天气变化、树叶果实、秋季节日。在资源准备方面提前收集树叶标本、秋季绘本,并邀请家长参与秋游,为活动提供物质与人力资源支持。这是教师在前审议过程中所需要思考和展示的。南京鹤琴幼儿园一般会在主题开始前进行审议。在“我爱我家”的主题活动中,教师提出“我的家”这一线索,包括有家人的长相/爱好/职业等;家里的物品的外形/用途/特点。在审议过程中,孔起英教授指出聚焦家庭生活 在这个主题中,家人的长相、爱好、职业,这些对小班孩子来说可能缺乏兴趣。而将聚焦的点放在家庭生活,即引导幼儿想一想:爸爸妈妈在家干什么?我又能在这里面干什么?并通过把教室装饰成家的格局,将娃娃家游戏和家庭生活相联系,帮助幼儿获得其归属感。

中审议发生在主题实施过程之中,是基于实践情境的即时性审议,旨在解决实施中遇到的具体问题,捕捉幼儿新生的兴趣,动态调整课程方案。当教师在组织活动、观察幼儿时,发现计划与实际情况不符或幼儿产生新的兴趣点,随机记录下来发起审议。通过与班级教师之间或年级组内进行简短、高效的对话,分析问题成因,商讨即时调整的策略,如改变材料提供、调整活动顺序、生成新的活动等,并在此基础上达成共识并付诸实践,使主题活动的内容更好地促进幼儿身心的发展。例如在“购物”主题活动中,在实施过程中共有3次教教室审议,其中重点审议了如何有效利用主题调查表。审议得出的方案是将幼儿按购物地点分组,各小组内分享并给予幼儿记录自己问题的机会,从而给每一个幼儿获得使用主题调查表的机会。

后审议发生在主题实施结束之后,其主要目的是回顾、反思整个主题活动实施的历程,总结幼儿经验的获得,提炼有效策略,并为未来课程建设提供依据。在后审议过程中,各班教师分享主题实施过程中的关键事件、幼儿的典型表现、成果作品等,集体讨论主题目标的达成度、活动设计的得失、环境材料的有效性等。并在此过程中,提炼出有效的课程策略,作为后续研究的起点。例如在主题活动“冬天的秘密”结束后,教师们围绕目标、内容、教学方式、资源利用四方面,考量在引导幼儿感受冬天的美好,培养他们对大自然的热爱上,目标的达成效果如何?内容是否是幼儿感兴趣的?在组织幼儿进行剪纸时,语言运用是否形象直观,在组织与冬天相关的户外活动,安全保障措施是否完善?是否提前对场

地和活动器材进行了全面检查？审资源分工与材料园内的自然环境在课程中是否得到了充分利用？通过后审议所提出的反思性问题能够促使教师从多个维度对课程进行深入思考，总结经验教训，发现问题并及时改进。

然而，在日常教学实践中，这种理想的“前－中－后”动态循环极易被简化为“机械化的任务割裂”。首先，前审议成为“文本预设的静态审查”，教师往往困于案头材料的完整度与文本格式的规范性，忽视了对本班幼儿起点经验的动态评估；其次，中审议时，面对课堂中动态生成的关键事件与幼儿突发的新兴趣，教师往往因缺乏敏锐度或受限于既定计划，无法开展真正具有调整功能的中审议；最后，在后审议时，教师常陷于“总结性走过场”，多停留在表面活动的完成度梳理，缺乏对儿童核心经验获得情况的深度反思，导致“前－中－后”三阶段未能形成持续赋能的螺旋式上升。

（二）主题审议的主体：多元化 vs 形式化

幼儿园主题审议制度中审议主体并非单一的，而是构成了一个以教师为核心、多方参与的共同体。其目的在于集合多元视角，提升课程决策的科学性与适宜性。教师作为审议中最核心、最稳定的主体，其本身也呈现出多元的层级结构。本班教师作为最了解班上幼儿发展能力的人，是主题审议的发起者和最终执行者。年级组教师在主题审议之中担任协作支持者。不同年级组的教师之间可以根据幼儿发展的共性和个性之间就多样化的案例进行探讨。而园长、教科室成员等领导层级在主题审议过程中则扮演着引领者与支持者的角色。他们更多地从管理者角度提供视角，关注课程的整体方向与价值认同。例如小班“秋天的收获”主题审议中，小四班教师提议增设情感维度活动，将活动主线从“你好柿子树”拓展为“你好秋天的果实”，感悟秋天果实收获后的喜悦。接着，教师将这一全新调整在审议中提出并进行集体研讨。大家一致认可其情感联结价值，并且认为可进一步延伸至感恩教育方向。同时建议补充跨班级柿子分享等相关活动。经由这一过程，该主题的开展方向与核心活动得到明确与完善。在这一过程中既帮助班级教师判断主题走向的适宜性，也为班级教师提供多样的备选活动。

然而，理想中的“平等对话共同体”在落地的过程中，常被传统幼儿园的层级化行政力量所重构，导致主体关系的异化，导致一定的形式化。一方面，管理者或资深教师的意见往往被视作权威指令，本班教师作为最了解儿童的主体，反而沦为被动接收“听众”，不敢或无法表达真实的教学困惑；另一方面，平行层级之间的研讨可能会出于人际关系的顾虑，同伴研讨往往避重就轻，难以开展真正的专业质询。

（三）主题审议的内容：有机整合 vs 拼盘合作

幼儿园主题活动的审议制度能够在一定程度上帮助教师通过集体力量将活动内容聚焦于幼儿活动中的实践问题，聚焦于活动与活动之间的关系。这有利于教师更有规范性地生成活动，切实通过主题活动的实施以促进幼儿的发展。例如，在“采访社区工作者”过程中，幼儿可能对消防员的装备产生了浓厚兴趣。班级教师在审议过程中需要从规范性的角度思考：“幼儿的这个新兴趣是否有助于我们更深入地理解主题核心目标？如果是我们可以生成哪些实践性的活动来回应？”由此可能自然生发出科学领域的“探究防火材料”、健康领域的“消防演习”、艺术领域的“设计未来消防服”等活动。这些活动源于同一个兴趣点，都指向对消防员工作的深入理解，领域间实现了有机的、有意义的整合。

然而，在当前主题活动存在一种错误的现象，即“内容先行，目标后置”的逆向设计逻辑。其操作路径为：选定主题→五大领域填充内容→目标设置。这种模式下设置的内容呈现出领域之间关系割裂，活动是“拼盘式”的零散状态。在这一过程中，教师是从领域出发去寻找能“沾上边”的内容，而非从一个核心目标出发去有机选择最适宜的内容和方式，导致活动之间缺乏内在联系。例如，“春天”主题下，语言活动是朗诵春天的诗，艺术活动是画春天的画，科学活动是认识春天的花。这些活动看似都与春天有关，但彼此孤立，忽略了活动的内在联系，未能形成合力，共同指向对“春天”深入、完整的理解。同时

由于“内容先行”，教师可能更关注“是否完成了计划中的内容”，而非“幼儿通过这一系列互动究竟获得了哪些关键经验的提升”。其实施过程中违背了以幼儿发展为本的课程宗旨。

4. 主题活动审议的现实困境

上述“理想模式”与“实践差距”表明，主题审议虽然在制度设计上具备提升课程适宜性的巨大潜力，但在真实落地的过程中，却受制于多重壁垒之中，具体表现为以下四个深层困境：

（一）审议过程“和”而不“议”

受传统“和为贵”文化影响，教师倾向于保持和谐氛围，避免直接冲突和质疑，导致观点碰撞不足。审议者仅仅依靠自己的经验，对教师进行审议，难以保证教师在教育现场中的个人智慧被发现、被重视。部分教师担心提出不同意见会破坏关系，选择附和或沉默。胡华园长指出壁垒化的制度区隔导致教师“权力游离于中心区域”，在审议过程中无法表达出自己的声音。同时，受到权威的影响，资深教师或教研组长的话语权较大，年轻教师可能因资历浅而不敢提出异议，导致观点碰撞机会减少，从而形成“一言堂”或“少数人主导”的局面。具体表现为教师在主题审议过程中可能存在注意力涣散，在研讨交流环节不愿主动发声；被点名发言时，偶尔出现以“我还没想好”“大家说得都对，我没意见”这类话语敷衍，这在某种程度上削弱了自身参与审议的主观能动性。

（二）审议机制灵活性不足

当前幼儿园主题审议制度的时间、内容相对固定，审议目的明确，园所以对年级组课程审议有一定的规章制度要求。而在某种程度上，当审议制度过于强调形式时，深度对话与课程优化的核心问题则会在某种程度上被架空。例如某园严格按月度周期审议，在一个主题课程启动之前需落实一次前审议，实施进程中穿插开展四次中审议，待课程收尾结束后再组织一次后审议，合计每月需完成六次审议。如此密集的审议安排，一方面加剧了教师的工作负荷，使其在有限精力下难以平衡日常教学与审议打磨的双重要求，进而影响实际成效；另一方面，频繁的审议也影响了课程的连贯性，使教师难以深入挖掘课程内涵。同时，有些幼儿园把课程审议当作时髦的做法，为了审议而审议，或为了完成任务而审议，课程审议存在一定的形式主义倾向等。在此状态下，课程审议的目的可能被形式化，变成“教案盖章会”，导致审议流于表面，忽视课程实践中的真问题，比如游戏活动中教师观察解读与介入支持的一系列问题。这在某种程度上会使课程审议失去促进幼儿身心全面发展的本质意义，难以触及课程核心问题。

（三）审议视角缺乏儿童观点

主题审议过程中，教师们发挥集体智慧，围绕问题进行思考，通过脑力激荡和反复讨论权衡，从各种设想中选择解决问题的最佳办法，对审议的核心内容、问题经过分析后，统一观点达成共识[5]。而其过程是由教师主导的，则会在一定程度上造成缺乏儿童视角。结果可能导致在实施的过程中，内容和材料并不是幼儿所感兴趣的，不能够贴合儿童的身心发展。这体现在审议过程中，儿童通常是被分析、被评估的客体。例如在审议过程中，教师往往分享的是“我观察到的儿童行为”，而不是“儿童表达的观点和感受”。教师在表达时往往是基于自身经验的推测与判断，如“我觉得孩子会喜欢……”、“我认为这个对孩子有难度”。同时，当幼儿的兴趣与预设方案发生冲突时，审议更容易导向“如何将儿童引回预设轨道”的策略，而非“如何基于儿童的新兴趣生成更有价值活动”的探讨。这导致课程审议在一定程度上脱离了儿童的实际需求和兴趣，难以实现真正意义上的“以儿童为中心”。

（四）教师审议素养有待提升

虞永平教授提出课程审议是教师自发的，是由教师需要而引发的[6]。幼儿教师虽参与主题活动审议，但部分教师的课程审议能力尚有欠缺。第一，部分幼儿教师对幼儿的发展水平模糊，既无法评判实施的主题活动是否契合幼儿的成长需求，也难以持续性追踪幼儿在认知水平、技能发展、情感倾向与价值观

念等方面的提升和变化,更无从判定预设的课程目标能否全面达成[7]。第二,部分幼儿教师缺乏问题意识,不能够关注课程实施过程中出现的新问题来生成相应的主题活动。比如如何发现儿童新的兴趣点和发展需要、如何充分理解主题活动实施过程中幼儿的行为表现、如何挖掘新的课程资源、如何适当地调整主题活动内容。第三,部分教师在主题审议中缺乏反思批判的能力。即不能在主题审议活动结束后进行总结,则会导致主题审议之后难以将其落地到实践之中[8]。

5. 提升主题活动审议质量的策略

(一) 营造轻松的审议氛围

虞永平教授指出课程审议不是对参与审议者的理念之对错、优劣加以压分,不是要求审议者掌握一致无误的课程理念,而是要求审议者在与他人的讨论中,区分自己的观念与他人的观念之间的异同,进一步完善自己的观念。建立起轻松的主题审议氛围有利于增加教师审议过程的投入度,有利于教师对主题活动所存在的问题积极发表自己的想法。主题审议过程中应建立起“对事不对人”的研讨文化,明确告知教师“质疑观点不等于质疑个人”,鼓励建设性批评。在实施过程中可以制定“研讨公约”,如每人必须提出一个质疑或补充以及只评价观点等规则,让教师敢于表达不同意见。同时,主题审议组织者要有意识地将话语权交给新教师,给予新教师成长的机会和平台[9]。在审议组织方式方面可采用“轮流主持”制度,让每位教师都有机会担任审议主持人。在这一过程中,主持人负责引导讨论、鼓励发言、记录观点,以打破垄断权威,培养教师的组织能力和表达自信。

(二) 优化审议机制,提高灵活性

针对于审议机制不灵活的问题,幼儿园应该建立起“定期审议”和“临时审议”相结合的双轨机制,并根据主题复杂度适当地调整审议频率。在定期审议时要着重解决共性的问题,即从目标、内容、教学方式和教学材料四方面对主题进行剖析以保障主题的基本方向和质量。同时针对于在主题活动中随机出现的问题,教师可以根据实践需要,随时启动应用于班级层面和年级组内部非正式的审议。对于临时发起的审议,其核心目标是快速聚焦问题、高效形成决策。审议的最终目的结果是为了更好地改进主题活动的实施,使之更符合幼儿的发展。因此可以尽量简化流程,可以是发生在一次餐后的十分钟讨论或者一次区域活动时的即时交流,而非通过严格的审议组织从而在某种程度上错过了活动的关键介入时机。

(三) 强化儿童本位,融入儿童视角

施瓦布认为在审议过程中学习情境中的问题、需要和兴趣具有优先性。即通过集体智慧让课程更多地关注儿童的兴趣和需要,关注儿童的生活与经验,关注当下主题活动或其他活动中可能蕴含的指向儿童发展的核心价值,关注幼儿园课程资源的有效利用与环境材料的支持,让课程活动设计真正有实效。胡华园长也指出所有的课程资源中,关系是最核心的。人与人之间的关系才是课程资源中最丰富、最有价值的活性物质。幼儿的经验是在原有经验的基础上,不断积累与发展所形成的。主题活动中的链式关系,是在主题活动中基于幼儿的原有经验将新经验与原有经验进行有效的连接[10][11]。因此,幼儿园主题活动审议过程中要彰显幼儿的需求和兴趣,基于儿童立场,并从幼儿已有经验、兴趣与需要出发讨论主题活动的设计与实施。园方应秉持“让儿童站在课程中央”的理念,在了解当前幼儿的经验生长点并理解其需求的基础上,对往期主题的核心经验进行梳理、整合,以提升教学的有效性和趣味性,从而更好地适应当前幼儿的发展需求。

考虑儿童立场,便要求教师能够从儿童的视角去看待问题。以南京鹤琴幼儿园小班“好玩的水”主题活动为例,教师在审议过程中将目标设置从“感知发现生活中的水,了解水的基本特性”替换成“愿意关注自然界中的各种水体并发现它们的特征”。因为原先“水的特性”更多指向水的颜色、味道,形态等,对于小班幼儿而言太过理性。而在真正带幼儿探究主题的过程中,教师更多的是和孩子探索池塘里

的水、雨水、自来水等不同种类的水，所以选择了各种“水体”这个词，使得研究问题更加聚焦。并且，以往按照水的“所在地”对水进行分类的方式更多是从成人视角出发，儿童未必能够理解。所以在审议过程中，借鉴到其他教师所提出的五味太郎系列绘本的分类方法，从儿童的视角理解“水”的分类，进而分成了“宁静的水：池塘、跳跃的水：喷泉、污浊的水：脏水、洗涤的水：自来水……”。同时，教师在聆听幼儿的想法时，可以通过马赛克方法进行介入。这一方法在传统的观察和儿童访谈基础上，结合参与式工具的引入，如儿童使用相机拍照、儿童使用画笔进行绘画、儿童旅行和地图制作来倾听和收集儿童的看法。例如在主题开始前或过程中，教师组织儿童会议讨论关于“关于‘春天’，你们最好奇的是什么？”“你们觉得我们可以做些什么来了解它？”以此来了解儿童内心的真正兴趣。同时，通过儿童摄影，教师在审议过程中便可以基于幼儿拍摄的“幼儿园里的洞洞”照片，审议是否生成“神秘的洞洞”主题；或者根据幼儿在“儿童会议”中表达的对地铁的强烈兴趣，审议是否调整预设主题的进程。

(四) 提升教师的审议素养

教师素养的提高有利于主题审议得到价值回归。针对于上述问题，首先在主题审议前，教师需要明确每个主题活动的具体发展目标，并通过照片、视频、作品分析等方式收集证据，活动后对照目标进行达成度评估，从而形成“目标－证据－调整”的闭环，以更好地了解儿童的发展水平，提出下一步促进幼儿发展的策略。其次，艾斯纳指出在既定课程的审查过程中，存在一个至关重要的早期阶段。这是问题识别阶段，而非问题解决阶段[12]。因此在任何审议中，教师必须尽早致力于发现和定位我们希望解决的问题[13]。因此幼儿园应建立起“问题发现”机制，在主题实施过程中，教师应善于发现和记录儿童的问题，其中包括幼儿的各种问题，例如幼儿频繁更换活动或游离于活动之外或者被主题内容之外的东西所吸引等。教师可以通过连续3~5天观察该兴趣点的持续性和发展可能性，识别审议过程中的问题，判断是否值得生成新主题。最后，教师经过交流主题实施经验和解决问题的策略，进而总结主题审议经验，不仅能实现资源共享，解决共性问题，而且能在审议中对主题做进一步调整、丰富和完善，让课程更加有效，同时也提升教师的课程反思能力[14]。教师要针对主题课程实施的具体情境，运用反思性策略进行思辨、剖析和讨论，通过对话、交流、协商、质疑等方式对课程方案实施进行总结，通过课程观念的碰撞和沟通，探寻解决问题的有效策略[15]。

参考文献

- [1] 张华. 课程与教学论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 21.
- [2] 虞永平. 论幼儿园课程审议[J]. 学前教育研究, 2005(1): 11-13.
- [3] 王春燕. 幼儿园课程审议: 缘起、发展与审思[J]. 幼儿教育, 2020(13): 13-15.
- [4] 虞永平, 曾福秀. D-诺伊的课程审议模式及其对幼儿园课程开发的启示[J]. 早期教育, 2004(8): 6-7.
- [5] 虞永平. 学前课程与幸福童年[M]. 北京: 教育科学出版社, 2012: 210.
- [6] 虞永平. 再论幼儿园课程审议[M]. 幼儿教育, 2008(11): 4-6.
- [7] 夏萍萍. 从“检核”到“鹰架”: 以课程审议引领主题活动实施[J]. 幼儿教育, 2023(2): 24-27.
- [8] 赵红霞, 杨丽娟, 张梓逸, 等. 幼儿园主题活动审议的现实困境及对策[J]. 连云港师范高等专科学校学报, 2024, 41(3): 87-90.
- [9] 洪晔, 陆丽华. 幼儿园主题审议的现状、问题与对策[J]. 东方娃娃·绘本与教育, 2024(12): 57-59.
- [10] 李俊俊. 回归儿童视角的“课程审议”——以班本主题“垃圾分类”为例[J]. 山东教育, 2020(12): 4-6.
- [11] 陈仙红. 回归儿童视角的主题审议——以大班主题活动“我们毕业了”为例[J]. 福建教育, 2019(50): 36-38.
- [12] Eisner, E.W. (1975) Curriculum Development in Stanford University's Kettering Project: Recollections and Ruminations. *Journal of Curriculum Studies*, 7, 26-41. <https://doi.org/10.1080/0022027750070104>
- [13] Fox, S. (1972) A Practical Image of "the Practical". *Curriculum Theory Network*, No. 10, 45-57.

<https://doi.org/10.2307/1179217>

- [14] 吴洁. 姚沈琴. 双线三议: 优化幼儿园课程审议之研究[J]. 早期教育, 2020(1): 25-27.
- [15] 张晗. 幼儿园课程质量的保证: 基于经验本质的幼儿园课程审议[J]. 基础教育课程, 2020(10): 76-80.