Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 568-575
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112417

Hans汉斯

幼儿园课程文化适宜性的过程性判断与实现路径

罗紫依

温州大学教育学院，浙江 温州

收稿日期：2026年10月4日；录用日期：2026年11月3日；发布日期：2026年11月10日

摘　要

幼儿园课程的文化适宜性不能仅由地方资源的文化特色来判断，还要看文化内容能否转化为儿童可参与的经验。文章基于相关研究和政策文本，辨析文化适宜性与发展适宜性的关系，并以社区称呼为设想情境，分析以文化名称替代课程目标、以成人展示替代儿童参与、以预设成果替代过程证据三类偏差。针对这些偏差，提出识别生活联系、提炼探究问题、组织连续经验和依据过程证据调整的路径，并讨论教师能力、时间条件及文化敏感性带来的实施挑战。文章认为，文化意义、儿童参与和发展需要应在课程实施中共同接受检视。需要注意的是，研究所提路径尚需实践研究检验。

关键词

幼儿园课程，文化适宜性，儿童经验，课程判断，在地文化

Process-Based Judgments and Practical Pathways of Cultural Appropriateness in Kindergarten Curriculum

Ziyi Luo

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: October 4, 2026; accepted: November 3, 2026; published: November 10, 2026

Abstract

The cultural appropriateness of a kindergarten curriculum cannot be determined solely by the cultural characteristics of local resources. Cultural content must also become an experience in which children can participate. Drawing on policy documents and relevant research, this article clarifies the

文章引用: 罗紫依. 幼儿园课程文化适宜性的过程性判断与实现路径[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 568-575.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112417

relationship between cultural and developmental appropriateness. A hypothetical situation involving forms of address in a community illustrates three risks: substituting cultural labels for curricular goals, adult displays for children's participation, and predetermined products for evidence from the learning process. The article proposes identifying links with children's lives, formulating questions for inquiry, organizing connected experiences, and revising activities on the basis of process evidence. It also discusses challenges involving teachers' capabilities, time, and cultural sensitivity. Cultural meaning, children's participation, and developmental needs must be examined together throughout implementation. The proposed pathway requires further empirical examination.

Keywords

Kindergarten Curriculum, Cultural Appropriateness, Children's Experience, Curriculum Judgment, Local Culture

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. 问题提出

幼儿园课程始终需要回应幼儿所置身其中的文化环境。课程改革使教师接触到不同地区的教育理念，幼儿亦在家庭语言、社区交往和节令活动中经历具体的文化。课程建设既要考虑文化内容的价值，也要回答这些内容如何与幼儿的经验建立联系、如何通过游戏与交往融入一日生活，以及教师如何判断活动是否适宜。以“社区里的称呼”为例：若幼儿听到同一位长者在不同家庭中有不同称呼，教师可将这一差异视为语言与交往的探究线索，也可能仅将其处理为一张要求全班记忆的“地方词语表”。两种安排所用资源相同，幼儿获得的参与机会却不同。下文以这一设想情境贯穿分析，但并不将其作为实地观察材料。

《中华人民共和国学前教育法》提出，幼儿园应当以学前儿童的生活为基础、以游戏为基本活动，支持儿童通过亲近自然、实际操作和亲身体验探索学习[1]。《幼儿园保育教育质量评估指南》将活动组织、师幼互动与家园共育纳入教育过程评估，强调根据实际保教过程改进工作[2]。由此可见，一项资源具有文化价值，并不意味着相关课程活动天然适宜；教师还须考虑儿童能否接触、如何参与以及活动后出现了什么变化。

既有研究已经从课程的适宜性、文化性与生活性讨论了三者的联系[3]，也强调课程应从本地、本园和班级实际出发，让儿童形成在地感[4]。因此，“重视儿童生活”和“利用地方文化”本身并非本研究的新发现。本文在相关研究和政策文本的基础上，重点完成三项分析：说明文化适宜性在一般课程适宜性中的位置；将资源选择、活动组织与评价中的偏差，同可调整的实施步骤逐一对应；讨论教师如何根据儿童的反应和家庭反馈持续修订判断。在此基础上，文章进一步分析教师运用这一框架时可能遇到的现实困难与文化边界。

2. 课程文化适宜性的概念边界与研究定位

2.1. 发展适宜性与文化适宜性的关系

发展适宜性关注幼儿的年龄特点、个体差异和学习方式，却并不排除文化情境。美国幼儿教育协会(NAEYC)的发展适宜性实践立场将发展的一般规律、儿童个体特点和其所处情境作为相互联系的判断依据[5]。据此，本文所说的文化适宜性并非发展适宜性的替代概念，而是课程适宜性中侧重文化意义、生活联系和参与机会的维度。二者相互制约：让幼儿机械记忆大量地方称呼，可能同时不符合其学习方式

与经验基础；某项活动即使具有游戏形式，若将一种家庭的称呼当作所有家庭的“正确说法”，仍可能在文化表达上失之片面。

课程建设中的儿童立场研究提示教师关注儿童真实的学习与参与[6]；课程资源审定研究也将儿童年龄、发展需要和文化背景的适配纳入考虑[7]。这些研究为资源选择提供了依据，但通过审定的资源进入不同班级后，儿童反应仍可能不同。因此，教师还须在实施中根据幼儿的参与和理解情况继续选择、调整与取舍。

文化适宜性是一种关系判断，而非资源名录。其判断至少涉及三个方面：文化内容是否被准确、尊重地呈现；内容与本班幼儿的生活、年龄和能力是否有可进入的联系；活动是否给幼儿留下观察、谈话、操作、游戏和再表达的机会。以社区称呼为例，教师要了解不同称呼在何种交往关系中使用，留意本班家庭的语言经验，再观察幼儿是否尝试询问、选择称呼或解释自己的想法。某一称呼的地方特色，不能单独证明活动适宜。

这种判断不能将“生活联系”理解为幼儿已经熟悉某项文化。对于初次接触的内容，教师可以先提供可感知的物品、故事或真实问题，观察幼儿是否愿意继续接近，再决定活动需要多少解释与支持。相反，幼儿熟悉某种说法，也不意味着教师可以略去对其使用范围的核实。资源的准确性和儿童进入资源的方式，都应随活动进展反复检查。

2.2. 文化回应与儿童经验的理论启示

文化回应性教学强调，教师应将儿童的文化生活与学习机会联系起来，而不是把差异仅当作背景信息[8]；文化持续性教学进一步提醒教育者重视不同语言和文化实践本身的延续价值[9]。家庭知识资源研究展示了从家庭与社区生活中理解儿童学习资源的一种方法[10]。这些研究的主要经验背景并非中国幼儿园，因此不能将其具体活动模式直接移用，但它们提示教师：了解家庭经验应是为了打开儿童参与的入口，而不是要求某个家庭代表一种固定的文化。班级中的称呼可能随语言、辈分和个人意愿而不同，教师应允许儿童询问和比较，也应尊重家庭选择不公开某些称谓的权利。

杜威强调经验的连续性以及学习者与环境的相互作用[11]。一次认识称呼的活动，只有与后续的交往、角色游戏和新的提问发生联系，才可能改变幼儿的理解。文章主要关注的是资源选择、问题形成、活动实施与过程观察之间可以反复调整的关系。

2.3. 儿童经验作为课程判断的依据

幼儿的经验既包括已经了解的生活事实，也包括在活动中继续发现、比较和表达的过程。例如，幼儿也许先把某个地方称呼当成一个新词，随后在故事和角色游戏中发现，同一个人会因关系和情境不同而接受不同的称呼。教师关注的便不仅是幼儿是否记住发音，更包括他们能否向对方询问、理解回应并在交往中作出选择。经验的变化为教师提供了下一步课程设计的线索。

《3~6 岁儿童学习与发展指南》强调尊重幼儿的学习方式和个体差异[12]。这并不意味着课程只能停留在幼儿原有经验之内；教师可以用故事、实物和家长讲述帮助儿童接触陌生的文化内容，再安排可参与的活动，使经验逐步扩展。如果一种内容必须依赖成人长时间解释，或要求全班达到完全相同的理解，教师便需要重新考虑活动目标、材料和年龄适宜性。

3. 文化资源进入课程时容易出现的偏差

3.1. 以文化名称替代课程目标

幼儿园可以列举许多文化资源，例如地方语言、民间游戏和社区建筑。清单有助于发现线索，却无

法说明幼儿将获得何种经验。在社区称呼的情境中，如果活动目标只是“认识家乡方言”、“感受地方文化”，教师可能准备许多称呼卡片，却仍不知道幼儿是否理解这些词与具体人物、关系和场合的联系。更明确的目标是让幼儿在倾听与讨论中发现不同称呼的使用情境，并在与熟悉的人交往时尝试询问、选择和回应。目标由一个宽泛的文化名称转向幼儿可参与的行动，教师才有依据选择材料。

3.2. 以成人展示替代儿童参与

节庆表演、民俗展陈和主题墙具有传播价值，但如果幼儿主要按统一步骤制作作品或背诵介绍，活动就容易成为面向成人的展示。社区称呼活动同样可能如此：全班跟读、录制整齐的视频，却没有机会讨论“这是谁”、“我可以怎样称呼他”、“不知道时能否先询问”。教师应留出询问、选择、协商和试错的时间，让幼儿在实际交往中理解称呼的意义。

同时，这并不要求取消教师的介绍。称呼的来历、使用范围和交往礼节仍需要成人提供准确的信息，但介绍可以发生在幼儿提出疑问之后，也可以与故事、角色游戏和实际交往穿插进行。若儿童只是在镜头前说出词语，活动虽有成果，却不能据此推断其理解了人与人之间的称呼关系。对于其他文化活动，展示也应服务于儿童的表达与交流，不能代替过程本身。

3.3. 以预设成果替代过程证据

课程评价若只看幼儿记住多少个地方称呼，教师便难以发现其是否理解称呼背后的关系，也可能忽视不愿公开家庭语言的幼儿。文化理解具有过程性，应关注幼儿是否愿意倾听不同说法、是否在游戏中尝试询问或使用称呼，以及是否对不熟悉的叫法保持尊重。一个暂不愿意集体讲述的幼儿，也可能在与同伴的角色游戏中表现出理解。教师不能用统一的背诵结果取代对不同参与方式的观察。

强调过程证据也不意味着文化活动没有目标。目标应当帮助教师判断何时支持儿童、何时补充信息、何时调整活动，而非要求每名幼儿交出相同成果。教师可以记录儿童在不同场合的原话与行动，也可向自愿参与的家庭了解称呼是否合适；涉及儿童和家庭的信息须遵守隐私要求。由此，评价才能回应“哪些儿童缺少参与机会”、“哪些材料还需要补充”等课程问题[2]。

过程证据需要放在具体情境中解释。幼儿没有使用某个称呼，可能因为尚未理解，也可能因为现场没有合适的对象；一次主动发言则未必说明其能在其他场合使用。教师可比较同一幼儿在谈话、游戏和实际交往中的表现，并记录当时提供了哪些提示。这样的记录更有助于判断活动要调整的条件，也避免把某个瞬间的表现直接当成对儿童的评价。

4. 由资源到经验的课程转化路径

上述三类偏差可以对应到一条持续调整的课程路径：第一步识别幼儿与资源的真实联系、第二步提炼可探究的问题，共同回应“以文化名称替代目标”；第三步组织生活与游戏中的连续经验，回应“以成人展示替代儿童参与”；第四步依据过程证据调整课程，回应“以预设成果替代过程证据”。四步并非每次活动必须依序完成的固定流程，而是教师在实施中可以往返检视的几个判断环节。以下仍以社区称呼情境说明。

4.1. 识别文化资源与幼儿生活的真实联系

课程准备可以从班级和周边生活开始。教师记录幼儿近期谈论的人、常玩的角色游戏和反复提出的交往问题，再判断称呼是否与这些经验有关。儿童若在社区散步时听到不同叫法，可以带着“谁这样叫”、“对方喜欢怎样被称呼”的疑问继续观察；若本班幼儿并无相关接触，也不必为了地方特色强行设置同一主题。资源的在地性不能只由地理范围决定，还要看它是否进入了儿童可感知的生活。

选择资源还须审视它怎样被解释。教师可以在取得同意后向不同家庭或社区成员了解称呼的使用情境，但不能把某位受访者的说法当成唯一版本，也不能要求某一家庭代表整个地方。称呼可能牵涉家庭结构、方言和个人偏好，教师需要允许家庭保留不愿公开的内容。这样的审视既保护儿童，也使文化表达更准确。

4.2. 从文化材料中提炼儿童可探究的问题

找到资源之后，还需将“教师希望介绍的词语”转化为“幼儿能够亲自探究的问题”。例如，“叫法为什么不同”、“不知道对方的称呼时怎样询问”、“在什么场合使用这个称呼更合适”，都比单纯记忆一串词语更容易与交往经验相连。教师可以提供故事和真实的交往机会，帮助幼儿从他人的回答中获得线索；面对超出幼儿理解范围的词源、复杂亲属关系等内容，则不必追求系统讲授。

提炼问题时可作三次检查：幼儿能否通过倾听和询问得到新线索；不同语言与家庭经验的儿童能否以多种方式参与；讨论是否仍涉及称呼所表达的人际关系，而不只是辨认发音。三者缺一，便可能只讲文化知识而缺少儿童行动，或只做热闹游戏而失去文化内容。教师可依据幼儿的问题进一步调整材料和活动范围。

问题还可以随着儿童的讨论而改变。最初关注“这个词是什么意思”的幼儿，可能在听到同伴的不同叫法后转而追问“为什么每家不一样”。此时，教师无须为完成预设清单而回到词语教学，可以增加人物关系的图片或情境，让儿童继续比较。如果提问已经超出幼儿能够观察和参与的范围，则先留下问题，在后续生活中寻找合适的机会回应。

4.3. 在生活、游戏与探访中组织连续经验

一次集中活动通常不足以完成文化资源的课程转化。教师可以先让幼儿讲述自己习惯怎样称呼熟悉的人，再提供相关图画书、玩偶和角色游戏空间。儿童若提出新的问题，可在尊重家庭意愿的前提下邀请家人讲述，或在适宜的社区活动中练习向他人询问。回到园内后，幼儿可能重新安排角色、修改游戏中的对白，也可能发现不同的人更愿意接受不同的称呼。前后活动要能互相联系，使儿童带着原有问题进入新情境。

教师在活动中仍需适时提供准确的信息。发现幼儿将同一叫法套用于所有人时，可以介绍相关的交往习惯，再请幼儿在情境游戏中试着询问和回应。若儿童使用另一种家庭语言，也应允许其自行决定是否分享。文化教育既包含接触共同生活的表达方式，也包含学会尊重他人如何表达；幼儿所说所做，才是下一步课程安排的重要线索。

4.4. 根据幼儿的过程表现调整课程

教师的观察宜围绕少数有解释力的问题展开：幼儿是否主动询问对方？能否说出自己的叫法？是否听见与自己不同的回答？遇到不确定的称呼时，能否尝试先问而不是直接否定？记录形式可采用简短叙事和幼儿原话，不必将每一次参与都转换为分数。若多数幼儿只会跟读词语，教师应减少卡片展示并增加交往情境；若讨论延伸到“怎样向新朋友介绍家人”，则可把这一问题带入后续游戏。

对课程适宜性的判断也要留意“没有出现”的参与。某个幼儿始终不分享家庭称呼，可能因为活动要求公开家庭信息，也可能因为同伴只认可一种说法。教师应先检查任务和环境，而不是将沉默理解为能力不足。对于幼儿提出与预设不同的问题，只要符合安全与发展要求，就可以作为下一次活动的线索。由儿童反馈推动的调整，正是文化适宜性在实施层面得以形成的过程。

过程记录还要区分一次性表现与持续变化。幼儿在角色游戏中说出某个称呼，未必意味着他已经理解其使用规则；教师可在后续交往中观察他是否会询问对方、能否根据回应改变叫法，并向愿意参与的

家庭核对使用情境。若只有部分幼儿对这一问题感兴趣，可以继续提供材料，同时让其他幼儿通过故事和游戏逐步进入，不必将全班同时掌握同一组词语作为活动质量的标准。

5. 幼儿教师课程判断的支持与边界

5.1. 在合作教研中形成解释资源的能力

教师培训与跨地区交流能提供课程建设的参考，但只有围绕具体问题展开，才能转化为教师的判断能力。如果培训停留在理念介绍，教师仍难以判断一个资源是否适合本班幼儿，也难以根据观察记录调整活动。园本教研可以围绕匿名化的幼儿谈话记录、材料选择和现场片段展开，区分幼儿提出的问题与成人预设的答案，再修改下一轮活动。以社区称呼活动为例，教研可以讨论：教师是否准确解释了称呼的使用范围、是否只听见愿意发言的儿童、是否给不同家庭留下平等的参与入口。

5.2. 建立平等、可选择的家园社区合作

家庭和社区是儿童文化经验的重要来源，不应被简单当作向幼儿园输送材料的对象。家庭知识资源的视角启发教师了解日常生活中的语言、交往和劳动经验[10]；但了解不等于要求公开。邀请家长参与社区称呼活动前，应说明目的和参与方式，家庭可以选择讲述、提出修改意见，也可以不参加公开分享。不同家庭有各自的时间和条件，课程不宜将参与程度变成对儿童或家长的评价。教师还应尊重社区讲述者对自身经验的解释，避免预先规定一个唯一的“标准答案”。

合作的另一个作用，是帮助教师发现课程未曾考虑的生活差异。有的活动可能假设每个家庭都有相同的亲属关系、都能提供方言录音，或者都有时间承担亲子任务。家长的反馈可以帮助教师调整活动，使幼儿也能从园内故事和共同游戏进入课程，而不因家庭条件而失去机会。家园合作由此成为课程修订的来源，不只是活动宣传与成果展示的渠道。

与社区讲述者合作时，同样应核实活动安排是否尊重其意愿。教师可以事先讨论哪些内容适合讲给儿童、哪些称呼需要说明使用场合；活动之后，还可请讲述者指出幼儿和教师可能误解的地方。家庭或社区提供的资料经过这些往返核对，才更可能成为有意义的课程资源，而不只是一次参观或一段录音。

5.3. 守住儿童权益与课程实施的边界

讨论文化适宜性，还要注意幼儿的身体安全、隐私与表达意愿。社区走访要评估路线与照护安排；收集家庭照片、语言录音或故事，应事先征得监护人同意，并避免公开儿童不愿分享的内容。称呼讨论可能涉及特殊家庭经历，教师无须追问其原因，更不能要求幼儿在集体面前作说明。当资源涉及历史记忆或复杂价值议题，教师还须先审视其内容与呈现方式。

传统内容也可能包含需要辨析的价值判断。例如，民间故事若将某项劳动固定为“只有男孩能做”或“只应由女孩承担”，教师不宜把这种分工当作今天必须遵守的规则。可以补充不同人参与该活动的材料，允许幼儿在游戏中自行选择角色，并以适合其年龄的语言回应“不公平”的疑问。涉及历史创伤或群体差异时，应先向相关家庭或社区成员核实资料，保留必要的事实，同时避免让儿童承担成人间的价值争论，或被要求讲述自身家庭的敏感经历。

5.4. 文化保存与儿童经验之间的张力

将儿童经验作为判断依据，并不意味着儿童未曾接触或暂时不感兴趣的文化内容就没有价值。一些方言表达、地方技艺和历史记忆可能需要成人主动保存、研究与传播；幼儿园也可以有选择地提供接触

的机会。但成人的保存责任与幼儿应承担的课程任务不能等同。教师可以准确介绍一种地方称呼，邀请有兴趣的幼儿在合适情境中倾听和使用，却不能以幼儿会不会背诵来判定传承是否成功。

当文化传承的目标与幼儿当下的理解条件出现张力时，需要同时检视内容价值与学习方式：可以将复杂材料简化为一个可观察的交往问题，暂时保留在园所的资料建设中，也可以请家庭和社区承担更适合成人完成的记录工作。这样处理并未否定文化意义，而是使内容进入儿童课程的方式与发展需要相协调。课程文化适宜性的判断不能仅以儿童即时的兴趣作标准，也不能以成人预定的保存任务替代儿童的经验生长。

如果某项内容的准确表达必须依赖较长的成人讲授，或要求儿童公开不愿分享的家庭经历，教师应允许它暂时不进入班级活动。园所仍可保存有关资料，待出现更适宜的经验入口时再考虑使用。这样的取舍是一种课程判断，并非认为资源没有价值。

6. 实践运用中的挑战与对策

6.1. 教师判断与专业支持

四个环节需要教师同时理解文化内容、观察儿童并调整活动，实际工作中未必具备充分的资料和经验。园本教研可以从一个小问题开始，例如核对某种称呼的使用场合，比较幼儿在两次游戏中的不同反应，再决定是否继续扩展。教师遇到不熟悉的语言或习俗时，应请知情的家庭、社区成员共同核实，并记录存在分歧的说法，不急于用单一结论覆盖差异。教研形成的是可修订的判断依据，而不是任何班级都可照搬的活动方案。

6.2. 时间与活动安排

课程时间有限，教师若为每一种资源单设主题，观察和调整反而容易流于形式。可将文化线索放进原有的故事、角色游戏和社区交往中，每次只关注少数问题，并利用简短记录保存儿童的原话与行动。若某项活动需要大量前期采访、材料制作或家庭作业，教师应比较这些投入与儿童实际获得的经验，必要时缩小范围或延后实施。这样既保留了继续探究的可能，也减轻了教师和家庭的额外负担。

6.3. 文化敏感性与协同审议

同一资源在不同家庭中可能有不同解释。教师若只采纳最容易获得的说法，便可能使部分儿童的经验被忽略。活动前可向自愿参与者核实表达方式与公开范围；实施中注意谁的说法被反复采用、谁始终没有发言；活动后允许家庭提出更正。对涉及性别刻板印象、历史伤害或隐私的材料，应先判断是否适合儿童接触，再决定采用何种故事、游戏或提问。若无法在现有条件下保证准确和尊重，暂缓进入班级课程也是可取的调整。

7. 结语

幼儿园课程的文化适宜性需要在实施中持续判断。教师既要理解资源的文化意义，也要辨认幼儿已有的生活联系，设计可供参与的问题与游戏，并依据实际表现调整课程。以社区称呼为例，重要的是观察幼儿能否在交往中询问、倾听并尊重不同说法。文章将三类可能偏差与四个实施环节相对应，并讨论教研、家园合作以及现实条件对教师判断的影响。依据政策与文献提出理论框架，但未收集课堂观察资料，也未验证四个环节对儿童经验的实际作用，因此不能将设想情境视为实施成效。后续可围绕具体文化主题开展案例研究，追踪教师如何选择与修订材料；比较不同教研支持方式对教师判断的帮助；并在家庭语言多样的班级中考察儿童参与和文化表达的差异，以检验并修订这一框架。

参考文献

[1] 中华人民共和国学前教育法[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6985752.htm, 2024-11-09.

[2] 教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202202/t20220214_599198.html, 2022-02-11.

[3] 孙立明. 幼儿园课程的适宜性、文化性与生活性[J]. 学前教育研究, 2015(1): 70-72.

[4] 虞永平. 生发幼儿园课程的在地感[J]. 幼儿教育, 2023(13): 4-8.

[5] National Association for the Education of Young Children (2020) Developmentally Appropriate Practice. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents

[6] 江赛蓉. 幼儿园课程建设中儿童立场的确立: 基本样态与实践路径[J]. 现代教育科学, 2025(4): 40-46.

[7] 刘向辉. 幼儿园课程教学类资源审定的三个维度[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2025, 24(6): 17-24, 73.

[8] Ladson-Billings, G. (1995) Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, **32**, 465-491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

[9] Paris, D. (2012) Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, **41**, 93-97. https://doi.org/10.3102/0013189x12441244

[10] Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. and Gonzalez, N. (1992) Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, **31**, 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

[11] Dewey, J. (1938) Experience and Education. Macmillan.

[12] 教育部关于印发《3-6 岁儿童学习与发展指南》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html, 2012-10-09.