

袁爱玲

著

当代

学前课程发展



当代中小学课程发展丛书

◎ 主编 冯增俊

◎ 广东高等教育出版社

袁爱玲

著

当代

学前课程发展

当代中小学课程发展丛书

◎ 主编

冯增俊

广东高等教育出版社

广州

图书在版编目(CIP)数据

当代学前课程发展/袁爱玲著. —广州:广东
高等教育出版社,2007. 1
(当代中小学课程发展丛书/冯增俊主编)
ISBN 978 - 7 - 5361 - 3435 - 5

I. 当… II. 袁… III. 学前教育 - 课程 - 教学研究 IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 126109 号

出版发行	广东高等教育出版社 http://www.gdgjs.com.cn 地 址:广州市天河区林和西横路 邮 编:510500 电话:(020) 87553335
印 刷	佛山市浩文彩色印刷有限公司
开 本	787 毫米×960 毫米 1/16
印 张	16
字 数	274 千字
版 次	2007 年 1 月第 1 版
印 次	2007 年 1 月第 1 次印刷
印 数	0 001—1 000 册
定 价	26.00 元

总 序

冯增俊

课程是教育发展的核心，是反映和体现教育改革的重要标志。自20世纪80年代中国改革开放以来，教育发展迅速，实现了从80年代初起逐步推进教育结构调整，中期的教育体制改革，后期的教育内容及整体性改革，到90年代后启动全面教育现代化，1993年颁布《中国教育改革与发展纲要》，1998年又颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》，全面启动21世纪课程改革，以致力于全面提升教育改革的成果，进一步深化教育现代化运动，也是作为落实素质教育和构建21世纪现代教育体系的关键。

为了推进和配合这次中小学课程改革，特别是加强对专题课程发展的深入研究，我们邀请有关专家，编写了这套面对中小学课程改革的《当代中小学课程发展丛书》。我们认为，目前国内课程研究的论著甚多，其中不乏精华之作，且涉及的面也很广，但相比之下仍以宏观研究为主，具体领域有待开发。对此，本书精选五大方面，突出以下编写特征：

第一，充分体现教育面向现代化、面向世界、面向未来的精神，注重把研究国外课程发展经验与中国课程改革相结合，中外研究并重。由于目前翻译国外课程理论专著较多，这些理论与国外课程实践如何发生影响，施行于实践之中，在哪些方面把握了现代课程发展，实现了课程的时代进步，这些都迫切需要从课程的现代化过程来考察，即从课程实践发展的基本趋势来把握。因此，本书将致力于把已有的课程理论与已推行的课程实践再联系起来，从中外课程现代化、从国际视野、从未来发展的角度加以审视分析，为中小学教师提供当代课程发展的新经验、新视角、新方向。

第二，强调理论联系具体实践，为中小学课程改革服务，突出实际、实用的特点。本书突出中小学课程实际，特别是从我

国中小学课程改革需要出发，从特定的专题出发，研究中外课程实际实践，探讨课程发展的历史、现状和发展，分析其问题、特点及趋向。以求对特定专题有较为详细的研究和开掘，能给广大中小学教师以实际的帮助。

第三，注重学科的课程发展研究，为中小学学科课程改革提供实际可行的参考和指导。本丛书不做笼统的面上研究，而侧重于对相关专题进行较深入细致的描述、分析及探讨，以求解剖特定学科和专题的全貌，并且非常注重这一学科或领域课程的“发展”，把强调和重视“发展”作为本丛书的特色和提升丛书质量的前提。因为“发展”是体现“三个面向”的最好证明，在“发展”这一基点上，将赋予对特定学科课程研究以更深刻的洞察力。因此，本丛书中的每一部专著都力图全面反映这一领域课程的中外发展的基本过程，并从动态和未来的角度对课程展开深入的探索。

《当代中小学课程发展丛书》在编撰过程中得到全体作者的积极支持，是集体共同努力的结果。这些作者都是长期从事有关课程研究的专家，北京师范大学苏立增教授从事中小学学生健康教育二十余年，她撰写的《当代学校健康教育课程发展》是国内有关中小学健康教育课程方面的第一部专著，其文论之精道，堪称一流。广东高等教育出版社给予本丛书出版以极大的支持，在此谨表致衷心的感谢。

中山大学教育学院教育科学研究所

教育现代化研究中心

2005年12月16日

前 言

近年来，世界各国学前教育都非常重视课程研究，同时热心关注国际学前课程理论新进展和课程改革新动态。在这样的背景下，中国学前教育课程的改革与研究也取得了令世界同行瞩目的成绩。值此之际，我们编撰此书，一是想总结一下世界主要国家学前课程改革及其理论与实践发展的共同特点，二是想为中国学前课程继续深入发展提供一些可资借鉴的资讯。

本书由四部分构成：第一部分阐述了学前教育课程改革与发展的基本特点；第二部分对颇具代表性的5个国家的学前课程理论与实践进行了梳理与分析，分别是美国学前教育课程、日本学前教育课程、英国学前教育课程、俄罗斯学前教育课程以及意大利学前教育课程。本部分旨在弄清这些国家学前教育课程的基本理念、课程模式和改革的情况，以供我国进行学前课程改革时借鉴；第三部分在世界的视野中对新中国成立以来学前课程理论与实践、改革与发展进行了反观与梳理。认识过去是为了更好地设计未来；第四部分是学前课程专题研究，主要对目前的热点或被忽视的课程问题加以阐述，以为提高中国幼教工作者的课程设计和实施水平服务。

在编撰此书的过程中，华南师范大学教育科学学院学前教育系的研究生们从2000—2005级有多名同学做了大量的资料收集整理工作，并且参与了每一章的讨论与修改工作，尤其是王余幸、石丽娟、何秀英、林培森、徐炜霞、马梦晓等同学，这本书是我们师生的共同劳动成果。在本书即将出版之际，作者对他们的辛勤劳动表示衷心的感谢！

袁爱玲

华南师范大学教育科学学院

2006年6月6日于广州

目 录

第一章 国际学前课程发展基本趋势·····	(1)
一、从狭义课程到广义课程·····	(1)
(一) 国际课程概念的重心转移·····	(1)
(二) 中国学前课程概念的渐变·····	(2)
二、从分科课程到综合课程·····	(3)
(一) 英美学前课程：循环中演进·····	(3)
(二) 中国学前课程：辩证的否定·····	(4)
三、从单一课程到多元课程·····	(9)
(一) 日本学前课程：西化冲击与本土情结·····	(9)
(二) 韩国学前课程：儒家熏陶与宗教、“仁性” 特色·····	(11)
(三) 中国学前课程：中西方文化兼容并蓄、 异彩纷呈·····	(12)
四、从重视预成课程到强调生成课程·····	(13)
(一) 选择的困惑，教育目的的重新界定引发课程改革·····	(13)
(二) 交织的争辩，成人中心与儿童中心、选修与必修·····	(14)
(三) 回归理性，抛弃机械对立，预设与生成的统一·····	(17)
五、从主知课程目标到完整人格的培养·····	(19)
(一) 课程目标内涵的时代解读·····	(19)
(二) 学会生存，为新世界培养完人，国际学前课程目标由 “智力准备”到“完整儿童”的转变·····	(20)
(三) 中国学前教育课程目标寻求国家本位与儿童本位之间 的平衡·····	(22)
第二章 美国学前课程·····	(24)
一、美国学前课程发展的社会背景·····	(24)
(一) 良好的政治经济条件为美国学前教育的发展提供了 肥沃土壤和巨大推力·····	(24)
(二) 多元化的文化背景要求与之相适应的美国学前教育 与课程·····	(24)

(三) 意识形态的成熟独立促使美国学前教育理论与实践体系的本土化	(27)
(四) “两超”争霸的失利、社会问题的突出引发美国学前教育的整体反思变革	(28)
二、美国学前课程秉持的基本理念	(29)
(一) 倡导课程以儿童为中心或为导向	(29)
(二) 强调在儿童发展和学习中文化背景的重要性	(30)
(三) 重视过程	(30)
(四) 突出游戏的重要性	(30)
(五) 注重在教师和家庭间建立友好的关系	(30)
三、美国学前课程的开发	(31)
(一) 美国学前课程开发的基本观点	(31)
(二) 美国学前课程开发模式列举	(33)
四、美国学前课程的历史沿革与走势	(41)
(一) 美国学前课程的历史沿革	(41)
(二) 美国学前课程的未来走势	(41)
第三章 日本学前课程	(44)
一、日本学前课程的基本理念	(44)
二、日本学前课程的发展历程	(45)
(一) 日本学前教育初创期的课程 (1876—1898)	(45)
(二) 日本学前教育发展期的课程 (1899—1925)	(47)
(三) 日本学前教育整备期和第二次世界大战时期的课程 (1926—1945)	(49)
(四) 日本学前教育整顿改革期的课程 (1946—1955)	(50)
(五) 日本学前教育稳定发展期的课程 (1956年—20世纪80年代中期)	(52)
(六) 新纲要的修订和执行阶段 (20世纪80年代中期至今)	(54)
三、日本的学前课程模式	(62)
(一) 幼儿数量形的教育	(62)
(二) 两所幼儿园课程简介	(64)
(三) 日本学前课程模式的特点	(64)
四、日本学前课程改革特点及启示	(70)
(一) 进行丰富多样的情感教育	(70)

(二) 促进儿童个性的健康发展	(71)
(三) 着力培养和提高儿童自主适应能力	(72)
(四) 强调幼儿教育特点, 反对小学化	(73)
第四章 英国学前课程	(75)
一、英国学前课程的基本理念	(75)
(一) 英国学前课程的主要理论基础	(75)
(二) 英国学前课程的概念及内涵	(77)
二、英国的学前课程模式	(78)
(一) 麦克米伦姐妹保育学校的课程	(78)
(二) 英国学前游戏小组协会的课程	(80)
(三) “学会学习”的学前课程	(81)
三、英国的学前课程改革与发展	(84)
(一) 英国幼儿园课程改革的历史回顾 (19 世纪初—第一次世界大战期间)	(84)
(二) 英国幼儿园课程改革的现代流变 (第一次世界大战后—20 世纪 80 年代)	(87)
(三) 新时期的英国学前课程 (20 世纪 80 年代至今)	(90)
第五章 苏联和俄罗斯学前课程	(98)
一、苏联学前课程的基本理念	(98)
二、苏联学前课程发展概况	(102)
(一) 教育计划和教学大纲对苏联学前课程发展的 巨大影响	(102)
(二) 苏联教学大纲的修订历程	(105)
(三) 苏联学前课程模式	(108)
三、苏联和俄罗斯学前课程改革	(116)
(一) 苏联和俄罗斯的学前课程标准的沿革	(117)
(二) 苏联和俄罗斯学前课程改革的方向	(119)
第六章 意大利学前课程	(122)
一、意大利学前教育概况	(122)
二、蒙台梭利教育课程模式	(123)
(一) 玛丽亚·蒙台梭利简介	(123)
(二) 蒙台梭利的教育理念	(124)
(三) 蒙台梭利学前教育的课程目标	(125)

(四) 蒙台梭利学前教育的课程内容	(126)
(五) 蒙台梭利学前教育的课程实施	(131)
(六) 蒙台梭利学前教育的课程评价	(133)
三、瑞吉欧教育课程模式	(134)
(一) 洛瑞斯·马拉古兹及瑞吉欧·艾米利亚简介	(134)
(二) 瑞吉欧教育的基本理念	(135)
(三) 瑞吉欧教育的课程目标	(138)
(四) 瑞吉欧教育的课程内容	(139)
(五) 瑞吉欧教育的课程实施	(141)
(六) 瑞吉欧教育的课程评价	(143)
四、蒙台梭利教育体系与瑞吉欧教育体系的比较研究	(144)
(一) 理论背景	(144)
(二) 儿童观	(145)
(三) 环境的设置与运用	(147)
(四) 课程与教学	(148)
(五) 教师角色	(149)
五、瑞吉欧教育与蒙台梭利教育在我国的运用	(151)
(一) 我国幼教界运用蒙台梭利教育法存在的误区	(151)
(二) 蒙台梭利教育在实践中的改进与发展	(152)
(三) 我国学前教育应用瑞吉欧教育存在的阻碍	(154)
第七章 中国学前课程	(156)
一、新中国学前课程发展历程	(156)
(一) 20世纪50—60年代的中国学前课程发展	(156)
(二) “文化大革命”时期的中国学前课程状况	(163)
(三) 20世纪80年代以来中国学前课程发展	(165)
二、新中国学前课程发展的特点	(190)
(一) 课程目标发展特点	(190)
(二) 课程内容发展特点	(192)
(三) 课程实施发展的特点	(195)
(四) 课程评价改革的特点	(198)
(五) 我国近二十年学前课程改革的总体特点	(200)
三、中国学前课程发展趋势的展望	(202)
(一) 学前教育面临着知识经济的挑战	(202)
(二) 中国学前课程的发展走向	(203)

第八章 学前课程专题研究·····	(212)
一、学前课程研究范畴·····	(212)
(一) 课程基本原理研究范畴·····	(212)
(二) 课程本体生成和实现过程研究范畴·····	(212)
(三) 不同类型课程研究范畴·····	(212)
(四) 课程历史发展研究范畴·····	(212)
(五) 不同层次或特殊课程研究范畴·····	(212)
二、我国当前学前课程研究中的热点问题·····	(213)
(一) 潜在课程·····	(214)
(二) 如何开发高质量的园本课程·····	(219)
(三) 后现代学前课程·····	(225)
主要参考文献·····	(236)
作者简介及学术成果·····	(238)

第一章

国际学前课程发展基本趋势

20世纪,世界各国经历了三次大的课程改革,学前课程改革也置身其中。比较这三次改革,从课程概念来看,呈现出从狭义到广义的发展趋势;从课程目标来看,越来越着眼于人的发展,强调课程要有利于儿童的自主学习和个性发展;从课程管理来看,趋于课程的统一性和多元性、灵活性相结合的方式;从课程内容的选择上看,注重自然科学和人文科学相结合;从课程内容的组织形式看,则倾向于综合或事例课程模式;从课程实施来看,体现出开放性、生成性、互动性的特征;从课程模式来看,经历了从单一转向倡导多样的过程;从课程开发来看,开发主体的多元化与民主化已成为主流,同时,在强调课程现代化的过程中更加重视体现出课程的民族性和本土特色。

在全球化的背景下,世界各国学前教育进一步加大了相互学习、相互借鉴的力度,这使得各国的学前课程出现了更多的共性,及时关注并研究这些趋势和共性,对于正确把握我国学前课程改革的大方向是十分必要的。

一、从狭义课程到广义课程

国际学前课程发展历程中的一个显著特点,就是课程概念经历了从狭义到广义的变化过程,其间包含了课程内涵从客观到主观、从静态到动态、从知识到经验、从结果到过程的重心转移。这种转移是国际性和全学科性的,无论是中国的还是世界的学前课程概念似乎都在经历这样的转移。

(一) 国际课程概念的重心转移

课程学者奥利瓦在对课程本质的历时性探索中,按照课程定义大致出现的时间对五花八门的课程概念进行归纳,其中转移的轨迹清晰可循。这13种颇具代表性的课程概念分别是:①课程是在学校中所传授的东西;②课程是一系列的学科;③课程是教材内容;④课程是学习计划;⑤课程是一系列的材料;⑥课程是科目顺序;⑦课程是在学校指导下,在校内外所传授的东西;⑧课程是一系列的行为目标;⑨课程是学习进程;⑩课程是在学校中进行的各种活动;⑪课程是学校全体职工所设计的任何事情;⑫课程是学习者在学校所经历的经验;⑬课程是个体学习者在学校教育中

所获得的一系列经验。^①

其中①~⑦显现出的课程本质是客观的、静止的、知识性的，⑧~⑬则更多地显示出主观性、动态性和经验性的课程本质。目前各国极具代表的课程概念定义有：

美国：学前课程可以定义为有组织的为幼儿设计的实践活动，以给他们提供学习机会。课程可以是正规的，也可以是非正规的。

日本：课程就是儿童自发性的游戏活动和一些有目标、有组织性的系列活动，课程的结果就是儿童获得的经验。

英国：课程是指幼儿在机构中所做、所见、所听或所感受到的任何事情，包括经过计划的和未经计划的内容。

（二）中国学前课程概念的渐变

就中国来看，学前课程概念的这种变化也十分明显。20世纪五六十年代，我们把幼儿园课程看成是各门学科，尽管目前仍有一部分人坚持沿用这一课程概念，但其范围在持续缩小、其影响甚微，而把幼儿园课程理解为经验或活动的则越来越多。近20多年来，中国理论界对学前课程概念的界定主要有：

1990年出版的《幼儿教育百科全书》中对学前课程的界定是：广义的学前课程指为实现幼儿园教育目标而组织安排的全部教育活动，或指规定的全部教学科目及其目的、内容、范围和进程的总和。狭义指某一门学科课程。主要包括：教育目标、教育内容、教育方法、教育评价等内容。

石筠弢在《学前教育课程论》中把学前课程界定为：学习者在教育者有意识指导下与教育情境相互作用而获得有益经验和身心健全发展的全部教育性活动。^②

冯晓霞在《幼儿园课程》一书中指出：“幼儿园课程是实现幼儿园教育目的的手段，是帮助幼儿获得有益的学习经验，促进其身心全面发展的各种活动的总和。”^③

袁爱玲在《学前创造教育课程论》一书中对学前课程的界定是：在幼儿园安排下所进行的一切有组织、有系统、有意义的园内外学习经验或

① 郝德永著：《课程与文化》，365页，北京，教育科学出版社，2002。

② 石筠弢著：《学前教育课程论》，30页，北京，北京师范大学出版社，1999。

③ 冯晓霞编著：《幼儿园课程》，14页，北京，北京师范大学出版社，2001。

活动。^①

台湾王静珠在《幼稚教育》一书中对学前课程的界定是：幼稚教育课程就是指幼儿在幼稚园有目的、有计划的安排下，及教师的辅导下，为达成幼稚园教育目标而依循一定程序所进行的各种学习活动。^②

香港教育署于1996年颁布的《学前教育课程指引》中对学前课程的界定是：儿童在园内的一切活动，包括健康检查、排洗、进食、休息、音乐、故事、美劳、分组学习、集体游戏及在户内户外进行的各式各样的活动。

以上可见，在中国，无论是内地还是港台的学者，对学前课程本质的认识越来越趋于一致，即幼儿园围绕培养目标所提供的一切活动和有益的经验就是课程。

总的来说，各国的学前课程概念的共同特点在于：第一，强调幼儿的主体性活动，以幼儿的直接经验和社会生活为基础，适应个体的需要和能力发展等为价值取向。过去那些课程即学科教材、课程即教学计划、课程即教学目标、课程即社会改造、课程即社会文化再生产等课程概念在幼儿园逐渐失去市场。第二，认为课程应具有目的性和计划性，这对控制消极经验是很必要的。第三，确立了非正规课程和潜课程的地位。

二、从分科课程到综合课程

否定之否定是自然和社会发展的普遍规律，事物总是在不断被否定扬弃的过程中前进的。学前课程发展也经历了从综合到分科再到综合的演进过程，这是一种发展性的否定，是历史的进步。分析这一历程，可以使我们加深理解学前课程改革的进步趋势，把握其改革实质，这无论对提升课程实施的有效性，还是对减少未来课程改革的盲目性，都是大有裨益的。

（一）英美学前课程：循环中演进

英国学前课程发展历程，大致是从综合课程→分科课程→综合课程的循环中不断演进。在19世纪初罗伯特·欧文（Owen Robert, 1771—1858）创办的“性格陶冶馆”里，专门为2~5岁的儿童设立了幼儿学校。在欧文的“要尽力使小朋友快乐”的原则指导下，主要是通过游戏对幼儿进行体、智、德、美、劳五大方面的教育。他视游戏为幼儿活动的主要方式。此阶段的英国学前课程是一种综合性的游戏。

^① 袁爱玲著：《学前创造教育课程论》，26页，北京，北京师范大学出版社，2000。

^② 王静珠编著：《幼稚教育》，58页，台北，台湾五南出版社，1991。

之后，在怀尔德斯平（Samuel Wilderspin，1792—1866）^① 创办的幼儿学校里就设有国语、算术、自然、社会、音乐、宗教等课程，出现了分科形式的课程。

英国从20世纪初期开始强调通过游戏和活动学习一些粗浅的语言、阅读、书写、算术及自然知识等；还学习自我照顾技能并接受一些与其年龄发展阶段相适应的家政活动训练。

20世纪后期英国学前课程转向新的整合，通过下列课程目标整合相关内容：① 个性、社会性和情感的发展；② 交流、语言和读写；③ 数学发展；④ 认识和了解周围世界；⑤ 身体发展；⑥ 创造性发展。^② 实践工作者们以此为课程框架，从幼儿的年龄、身心发展、兴趣及其他特点出发来构建幼儿的学习方式，设计学习环境、活动和经验。

考察美国学前课程发展可见，杜威时代以来的学前课程大致也同英国一样，经历了从综合到分科再到综合的否定之否定的过程。在杜威进步主义教育盛行的20世纪初，所有课程内容都在幼儿的“做”中得到综合。而到了20世纪60年代布鲁纳结构主义教育改革浪潮中，课程内容按照学科的逻辑结构，以幼儿能够理解的方式分科呈现给他们。80年代以后，尽管各种课程模式多如繁星，但大都是以主题、问题或方案等方式来整合各种学习内容的。

（二）中国学前课程：辩证的否定

中国成立以来的学前课程改革也经过了否定之否定的历程，不过是从分科课程→综合主题课程→分科课程（五大领域课程）→综合主题课程（主题网络课程）这样一种演进。

1. 分科课程时期

20世纪五六十年代，中国学前教育在全国范围内实施了分科课程。专家们都坚信让幼儿获得系统的知识十分必要；坚信学前教育的根本任务就是为幼儿适应未来的生活做准备；坚信分科课程的优势就是使幼儿容易在较短的时间里获得系统的知识，以适应未来社会的要求。然而遗憾的是，分科课程的这一优势还未真正显露，就形成了一切为了知识的“知识中心”、“书本中心”、“教师中心”、“课堂中心”而无儿童的教育。把教

^① 怀尔德斯平是19世纪英国幼儿学校运动的著名领导人，他的很多成就，堪与欧文并举。

^② 《英国基础阶段教育（3~5岁）课程指南》，17页，北京，北京师范大学内部资料，2000。

育的内涵掏空得只剩下知识教育，而把知识教育挤压得只剩下为未来考试和升学奠基有关的知识教育。在这一狭小局促的知识教育的空间里，唯有记忆知识的教育了。这种对幼儿情感、意志、态度、能力等诸方面健康和谐发展的忽视，已深埋下改革的种子。生活中的实际问题并非只涉及单一学科的知识，解决这些问题往往需要有机综合的知识，分科课程虽然获得了较为系统的知识，但各科知识在教学中却是相互独立的，全凭幼儿自身的学习能力难以将各科知识自然地融会贯通和加以整合。由于从幼儿园开始一直这样分科教学下去，加之教学方式、方法的弊端，使得他们后来成为高年级学生以至长大成人时，虽然满腹经纶，但在实际问题面前却往往束手无策，出现了许多高分低能的书呆子。说起话来头头是道，做起事来却一塌糊涂。随着这些弊端的显露，分科课程在幼儿园的绝对地位开始动摇。尤其是受到杜威实用主义教育理论“幼儿学习是综合性的，是不分科的，是在做中学的”，以及“生活即教育，教育即生活”等观点的影响，综合课程异军突起。南京师范大学学前教育专家们于20世纪80年代初率先扛起了综合教育改革的大旗，系统地进行了主题综合教育理论与实践的研究，对全国学前教育界影响很大。到20世纪90年代中期，全国各地的许多幼儿园都实施了主题综合课程。

2. 主题综合课程时期

主题综合课程所基于的理论观点有：①注重儿童的兴趣与需要；②强调教材按心理逻辑组织；③提倡教育即生活，而不是生活的准备。从中国学前教育实践中的主题综合教育的实效来看，的确克服了编制课程过多考虑学科逻辑以及教学、不大顾及幼儿的实际需要和兴趣等缺点，从实际生活出发确立了幼儿颇感兴趣的主体，而且每一个具体的教育活动所包含的内容和方法都比较重视多样性和综合性。然而，从根本上讲，由于实践者水平的局限，使得这一课程模式不仅未从根本上解决分科课程暴露出的问题，而且还部分地丧失了分科课程的优势。其原因有以下几点：

(1) 观念问题。在实施综合主题课程模式后，依然以让幼儿获得知识为重，而不是以经验和情感体验为重，儿童本身的社会活动仍未受到重视。如果仍以获得系统的知识为目的，可以说分科课程要比主题综合课程优越得多，那么改革又有什么意义呢？

(2) 方法问题。把“综合”搞成了“拼盘”。实施主题综合课程模式的初衷是解决分科课程所造成的知识割裂，实现各科知识的有机结合、有效综合或整合。但实际上出现的是一种以主题为中心的知识大拼盘，例如，围绕“春天”这一主题，讲关于春天的故事，唱歌颂春天的歌曲，画

春天的景色等，甚至在一节课中实现了过去分科教学的所有科目的综合，然而讲的、唱的、画的等内容之间并无紧密的内在联系，仅仅是从时空上把这些内容摆到了一起。这样的综合还只是教学形式上的综合，而不是内容之间真正的整合。尽管如此，幼儿教师还经常感到围绕主题去综合各科的知识难度太大，因此，所构建的主题内容往往是牵强附会的。在这样的综合教育下，幼儿将来遇到问题时还是不可避免地束手无策。

(3) 忽略了幼儿的认识规律。主题之间所涉及的知识、技能、经验等很难保持从易到难，由简到繁，而未能与幼儿的认识规律同步。

(4) 课程评价指标体系的缺位。没有建立相应的课程评价指标体系，引导幼儿教师实现知识之间、经验之间以及知识与经验之间的有效整合。

在这种复杂的背景下，导致人们对综合课程的热情降温，使得不少学前教育工作者又开始重新挖掘分科课程的意义，于是“五大领域课程”应运而生。

3. 五大领域课程时期

虽然五大领域课程仍属分科课程，但经过对主题综合课程一定程度的否定之后，它一问世就有了较高的起点。从五大领域课程的目标可以清楚地看到，“知识性目标”被弱化，而“发展性目标”被凸显出来。五个领域的课程是围绕促进和保障幼儿身体、认知、语言、社会性等方面的发展而设立的。六科课程时期，课程目标就是要获取这六科的知识，所以，其表述都是让幼儿“理解”、“记忆”、“掌握”、“学会”某一知识点。而五大领域时期的课程目标却是，让幼儿“感知”、“体验”、“形成”、“发展”、“喜欢”、“激发”、“主动”，语言表述的变化蕴含着教育理念的更新，即知识掌握不再是目的，而是手段——促进幼儿全面和谐发展的手段。2001年教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要（试行）》把分科课程的地位推向了当代幼儿园课程改革的巅峰。其对五大领域课程目标的规定，清晰地凸现了以知识掌握为手段，促进幼儿认知、情感、态度的发展为目标的变化。譬如语言领域的目标是：乐意与人交谈，讲话礼貌；注意倾听对方讲话，能理解日常用语；能清楚地说出自己想说的话；喜欢听故事、看图书；能听懂和会说普通话。从中可以看出，语言不再以掌握多少词汇、复述多少故事、背诵多少儿歌等为目标了。再如科学领域的目标是：对周围的事物、现象感兴趣，有好奇心和求知欲；能运用各种感官，动手动脑，探究问题；能用适当的方式表达、交流探索的过程和结果；能从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣；爱护动植物，关心周围环境，亲近大自然，珍惜自然资源，有初步的环保意识。观