

“十五”重点规划出版项目
国家基础教育课程改革系列丛书

走进新课程

——新课程的理论与实践

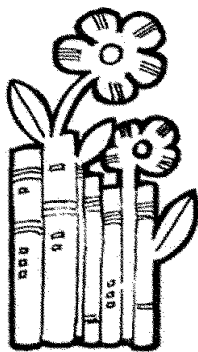
(第三辑)

初中部分

新课程和初中历史与社会教学

(下)

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

出版策划 北京山花子文化发展有限公司

责任编辑 汪 军

封面设计 师联平面工作室

走进新课程

——新课程的理论与实践

(第三辑)

初中部分

新课程和初中历史与社会教学(下)

北京师联教育科学研究所 编

学苑音像出版社出版发行



印刷厂印刷

2004 年 7 月印刷

开本 850 × 1168 1/32 印张 246 字数 6395 千字

I S B N 7 - 88050 - 122 - 3

本书配碟发行全 36 册 558.00 元(册均 15.50 元 不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

《走进新课程》

——新课程的理论与实践

大型文献丛书

出版说明

自 2001 年 6 月 8 日教育部颁发《基础教育课程改革纲要》以来，在全国范围内展开了建国以来最大规模和最深入、最具创造性的课程改革实验，涉及到了课程标准研制、课程设置、教学大纲的彻底改革、教师的整体培训、教材体系的重新确立、新教材的重新编写和审定、课堂教学方法体系的改革，教学评价观点和标准的重新研制及确认等一系列事关学校教育的根本问题，实验区逐渐扩大到全国各地，新课程改革已成大势所趋，对每个教师来说，是否适应新的课程改革要求，已成为事关教师从业状态的根本问题。按照教育部的部署和安排，在 2005—2006 年度要在全中国统一实行新的课程标准和教学要求。

为了配合基础教育改革的实施，推进新课程的教师培训和中小学教师继续教育工作的开展，我们特别组织了国内参与基础教育课程改革的基础理论研究、课程标准设计、实验教材编写和审定、新课程大实验区的示范学校的核心专家和一线教师编写了本套大型文献丛书。

本套丛书共分四辑：

第一辑《通识部分》，主要阐释新课程改革的基础教育理论结构、观念、观点、范畴、思想方法、基础和理论来源，新课程改革的基本原则和实施办法，世界课程改革与中国基础教育课程改革以及新课程标准的研制方法和教师培训方法等，主要为教师参与和实行新课程

教学打好理论基础。适用于教育教学行政管理部门教学、科研部门、各级各类学校和各科教师学习(同时配套出版有《走进新课程教师培训》全集音像资料 VCD 数十种已在各家电视台播出。)

第二辑《小学部分》主要是小学各科课程标准的基本内容摘要和简介,专家评析小学各科课程标准的结构内容、教学实施办法,一线教师为小学各科设计的经典示范课例,为实际教学提供参考,(同时配套出版有数百种各大实验区的优秀课堂实录 VCD,可另索参考。)

第三辑《初中部分》主要是初中各科课程标准的基本内容摘要和简介,专家评析初中各科课程标准的结构内容、教学实施办法,一线教师为初中各科设计的经典示范课例,为实际教学提供参考,(同时配套出版有数百种各大实验区的优秀课堂实录 VCD,可另索参考。)

第四辑《高中部分》主要是高中各科课程标准的基本内容摘要和简介,专家评析高中各科课程标准的结构内容、教学实施办法,一线教师为高中各科设计的经典示范课例,为实际教学提供参考,(同时配套出版有数百种各大实验区的优秀课堂实录 VCD,可另索参考。)

本套大型文献丛书,集合全国教改精华,相信对实际的教学改革工作有直接的参考和借鉴作用。不足之处请及时指出,以便修改。

北京师联教育科学研究所

2004 年 7 月

目 录



第七章	新课标实施中的问题解决	(1)
第一节	关于教学活动的意义	(1)
第二节	关于评价体系的重建	(8)
第三节	关于教材功能的开发	(15)
第八章	课程建设的理论探讨	(22)
第九章	课程评价功能的转变	(31)
第十章	课程实施的保障机制	(40)

一线实验区经典课例

保护环境	(44)
最美的诚信之花	(48)
学习化社会	(51)
我的祖国	(55)
了解祖国热爱祖国	(60)
中华民族的摇篮	(66)
历史告诉我们什么？	(71)
先民的智慧与创造	(77)

保险——千家万户帮一家	(87)
爱护我们共有的家园——地球	(90)
地球与地球仪	(104)
大变革时期的社会经济	(115)
长城和故宫	(124)
两汉经营西域和对外关系	(130)
新文化运动和五四爱国运动	(135)
古典文化的高峰	(143)
社会主义建设在探索中前进	(149)
清末民初社会生活的变化	(155)
生我养我的地方	(162)
繁荣的商业	(167)
新疆的沙漠和绿洲	(173)
买东西的学问	(182)
学习、做事要讲效率	(187)
国旗 国旗 我爱你	(191)
在地图上辨认地面的高低起伏	(196)

第七章 新课标实施中的问题解决

第一节 关于教学活动的意义

问题之一 如何理解以活动为主的教学方式？

有些教师认为,以活动为主的教学方式,就是让学生单纯地去开展活动的活动课。这是一种误解。我们以为,传统意义上的教学是指通过教与学的双方活动、相互作用,使学生掌握知识和技能,使身心获得一定发展的过程。而广义上的教学是指人们所从事的一切学习、自学、教育、科研、劳动,以至生活本身。这就是说,教学包括学生的一切活动,既有课堂活动,也有课外活动;既有“动脑”活动,也有“动手”活动;既有教师的活动,也有学生的活动。

由本课程知识综合性的特点所决定,学生不仅应从教科书中获得众多信息,还应从日常生活、文艺作品,以至各种有益的活动之中构建起“知识信息圈”。教师应打破课堂教学与学生课外生活的壁垒,采取有效措施把国内、国外、校内、校外、课内、课外各种有用的知识资源调动起来,利用社会的大课堂去增加学生的社会见识,力求课内与课外活动相结合。对于有纪念馆、博物馆或文物古迹遗址的城市,教师要充分利用这些教学资源,组织学生参观、考察。无此条件的地区,或在探讨现实内容的课题时,教师还可将调查与访问等方式引入学习之中,提供学生参与社会实践的机会。比如,在讲述文明发展的多样性时,我们既可以指导学生阅读教科书或查找有关资料,从不同地区的人们在衣食住行、宗教信仰、风俗习惯等方面的特点,了

解各地文化的多样性。也可组织学生开展社会调查,参观考察本地区民居的变化情况,找出城市、农耕、游牧、渔猎等不同经济区域的生活状况,从中了解本地区的演变历史和各种经济类型的不同生活。

因此,课外活动是与课堂教学不同的,具有多样性、广博性、灵活性、开放性、伸缩性,以及学生突出的主体性的一种教育途径。所以,我们提倡的是课内与课外相结合的教学模式,是力求把教学过程活起来,而不是要把课程的教学活动变成教学的活动课程。

问题之二 如何理解开展教学活动的主要目的?

我们认为,开展教学活动,关键不在于采取什么形式,而在于如何使学生的思维真正‘活’起来,‘动’起来。

比如,记忆也是活动。尤其是在学习历史、地理等内容时,记忆有关的事实是必要的。唯其如此,更要让学生感到,记忆本身不是目的,而是活动。否则,就会走上‘死记硬背’的歧途。与‘死记硬背’不同,作为活动的记忆应使人相信,如果同样的史实由另外的人去解释,也可能编出一个不同的故事来。要使课本和教学活动都具有这样的功能,使学生比较早地了解到教育的目的之一就是教人批判地去读书,其最终目的是教育学生独立地解释事实。而确定谁应该被看成是某一问题的专家,是学生的事情。教学的主要目标是教学生思考问题的方法,利用资料的方法,以及记叙他的发现结果的方法。而这一目标的实施,将贯穿在教学的全程,学生经历整个过程的每一步都是对这一目标的强化。换言之,教学面临的整个挑战,都在于使学生能够独立地从事研究,独立地进行思考。

又如,‘讨论’无疑是活动,其要义在于合作学习,使学生在完成共同任务的过程中相互沟通、合作、分享,共同负责,从而促进建构意义的目标。比如,我们可用‘病残学生能否上大学’为题组织讨论。论题涉及到受教育的权利、社会经济条件、健康状况的标准等方面的内容。通过讨论,学生可以了解有关法律条文,公民受教育的权利与义务,分析高等院校不愿接受病残学生的原因,提高综合分析能

力。教师在课前可先布置讨论题,并介绍一些资料。学生可在搜集有关法律条款和高校不接受的原因同时,了解获得高分而未被录取的事例。讨论可由学生主持,宣读一些有关报导之后,学生各抒己见。在讨论的基础上,将各类意见归纳为能、不能、两可三个部分,并由此分成三大组,让持三种意见的学生一起进一步讨论,在充实本组理由同时,为大会发言作好准备。随后由各组代表有论有据地系统发表本组意见。教师应以班内一个普通成员身份参加,不作定论性发言,也不寻求统一的结论。由于这一命题涉及到教育方面的热点很多,讨论要紧扣主题,不必涉及普教和义务教育的其他问题,这就需要教师引导了。

“讨论”作为经常采用的活动形式,其功效是多方面的。它促使各种想法和解决问题的思路,不同观点的对立,明确化和外显化了,可以更好地引发学生的认知冲突,使他们更好地对自己的理解和思维过程进行调整。为解决某个问题而进行交流、争论,进而达成对问题的共同理解,有助于学生建构起新的、更深层的认识,并由此而建立起更完整的概念表征,这正是综合课程的教学所追求的效果。它可以将认知负担分解到各个成员的身上,从而完成单个学生难以完成的复杂任务,有利于减轻教育环境中不必要的竞争压力,培养学生的合作精神和能力,促进全体学生共同进步。

然而,也有另外一种意义完全不同的讨论。在这种讨论中,教师尽管也要提问,但提出和讨论的问题都有一个确定的标准答案,而且,它就装在教师的脑子里,教师的发言成了直接的、绝对的评判者。在这种情况下,学生常常不是运用自己的知识经验,通过自己的思维去思考和分析问题,而是在猜测老师想要的答案是什么,提问或讨论成了一场猜谜会。在这样的教学过程中,学生对各种观点进行检验、评判的权利被剥夺了,他们只能占有别人的观点,以别人的观点代替自己的见解。显然,这种讨论的方式并不是我们所倡导的教学活动。按这种教学活动的模式培养出来的学生或许拥有大量的知识,但缺

少分析和判断能力,他们可以非常顺从、听话,但在思想上缺乏自主性和独立性。

因此,有意义的讨论应该成为有生气的平等的论坛,成为学生在教师的细心指导下发表自己的看法,向别人的思想挑战,进行探索,在同学间进行智力探险的自由天地。而且,教师本人也不惧怕自己的观点受到挑战。

问题之三 如何理解教学活动中教师的‘主导’作用?

我们所说的教师的主导作用问题,是指教师对教学方向、内容、进程、结果、方法和质量的责任感问题,它既不是要片面地夸大教师对教学的作用,也不是要贬低教师在教学中的重要作用,更不是只局限于讨论让教师多讲一点或少讲一点的具体时间问题。长期以来,基础教育中存在着重知识传授,轻能力培养;重教材灌输,轻教法的改进和学法指导;重理论知识,轻实践环节的弊端。因此,在教学活动中,我们要改变师生只让书本和环境牵着鼻子走的被动状态,激励学生发自内心地去学,主动地去建构、驾驭知识;要改变学生只知埋头读书,只会依靠教师的讲授来获得知识的单一途径,让学生在民主的氛围中求得发展的多种途径;要改变只以模仿、继承、积累和重复前人的固定知识为主的守旧模式,创立独立思考、大胆探索、有应变能力的创新型的教学模式;要改变学生盲目接受一切,不善于抓住各类知识的内在联系,不善于将知识内化为能力,不善于具体问题具体分析的思维方式,倡导刻苦精神与科学方法相一致,认知与情感相统一,知与行相统一。

在教学活动中,特别是在有关学科知识的教学中,教师无疑要对知识做一定的简单化处理,包括突出事物的重要的关键的特征,反映事物的典型情况,排除无关的或不重要的信息等,以便于学生形成对事物‘本质’的把握。但实际操作中则存在种种误区,比如,将事物从复杂的背景中隔离出来,认为对事物的孤立的认识可以推及到更大的背景中,忽视具体条件的限制;将本来连续的过程简单地当成一个

个的阶段来处理,将整体分割为部分,忽视各部分之间的相互联系。这种静止的孤立的简化方式,疏于联系、疏于综合,妨碍了学习在具体情境中广泛而灵活的迁移。

其实,教师进行教学活动的主要任务是使学生对自己的学习负责。教师与其自称握有“真理”,倒不如说真理是在教师和学生以外的某个地方,而且探索真理是他们的共同任务。换言之,教师应该把重点放在培养探求真理的方法上,而不是放在某一特定真理的内容上。因此,教学不单是个内容问题,不单是预先安排好的、单向的知识传递和积累问题,而是一种互动的过程。这就是说,要把教学活动看成是教师与学生之间直接交往和沟通的过程,强调教与学的统一,强调两者的共振,而不是把它们简单的相加,更不是扩大学与教两者的矛盾。有了师生间和谐的交融,教师与学生、学生与学生、个人与群体的合作就成了重要的变量,那么平时的课堂活动就是至关重要的了。

比如,识记定义,只抠教科书的表述是不够的,重要的是这些词如何在生活中使用。以上述的“启发创新型教学模式‘新文化运动的价值’”为例,重要的是感受有关原理在具体的情境中的反映和运用,在这些情境中原理可能是不管用的,光记结论是不够的,重要的是把结论放在现实生活的情境中检验,人们所说的“新文化运动”的“新”,在新的形势、新的背景下,就会有更新的含义。所以,要不断地鼓励学生提问题,启发他们去思考、去参加争论。教师的主导就表现在其中的点拨作用上。当然,这样做也要符合学生的实际。

又如,力求让学生做到在课前读完材料并学习必要的知识再走进课堂,或者有准备地带着有关方面问题走进课堂。一堂课要以基本事实为基础,研究如何把这些事实组织在一起,同时确定这些事实的价值。教师的部分责任就是向学生展示怎样做这些事。一种方式是教师通过讲课向学生演示他是怎样分析这些事实的,另一种方式是教师提出适当的结构,然后要求一个学生或更多学生根据教师的

结构把事实组合起来,研究这些事实的价值。

因此,必须在教学过程中处理好教师与学生的关系,认识他们都是教学实践中的主体,教师作为教学工作的领导者和组织者,应该起到主导作用,并要充分发挥好学生的主体作用,尤其不能低估学生的潜力和差异。为此,作为《历史与社会》课程的教师应提高自身心理素质 and 业务素质,不仅要使自己原有的知识基础、认知结构和思维方式有一个新的变化,而且必须在原有的学科知识基础上重新学习综合课程所需要的知识;“调整、更新、充实与完善自己的知识结构,提高现代教育理论与人文修养,不断学习,创造性地开展教学实验,努力提高综合课程的教学效果”。

问题之四 如何理解学习活动中学生‘主体’的涵义?

以学生为主体,意味着破除对课本的迷信和依赖。在以往教学中,我们往往把课本知识当成教条,看成是无需检验、只需理解和记忆的“绝对真理”,是至高无上、毋庸置疑的法规,好像只要理解了、记住了课本知识,就可以套用它去应付灵活多变的实际问题。基于这一观念,教学就成为知识的搬运,学生头脑中不断地被塞进一个个的结论,而这些结论又无需检验和怀疑,假若学生有什么想不通的地方,那应该怀疑的只能是学生自己的知识和判断能力,而不应是课本和教师。这一认识无疑是忽视了学生的主体作用。事实上,生活中的问题总是具体的,不同时间、不同地点会有很大的差别,它往往并不是套用一两个概念或原理就能解决的,只有“活知识”才是“真知识”。

因此,有必要建立这样的知识传授观:知识是灵活的、动态的,而不是死的教条,不是最终的定论。我们不能用科学家、教师、课本的权威来压服学生,学生对知识的接受只能靠他自己的建构来完成,靠学生的主体活动。

以学生为主体,意味着强调学生自主收集相关的社会信息能力。比如,在教学中,我们可以结合近期内发生的重大事件来讲解。以

“美国遭连环袭击”为例,可先让学生了解美国遭恐怖袭击的基本情况,指导学生收集有关这一事件的资料。然后让学生利用地图、地球仪,运用恰当的术语来表达这一事件发生的具体地点、方位、经度、纬度、东半球、西半球等有关的综合的地理知识,从时间、空间的角度弄清这一事件对美国和世界的影响,并做出具体分析。还可以从多种渠道吸收和整理信息,来提高学生综合分析的能力。接着,教师可从这一袭击事件和珍珠港事件的比较中,让学生弄懂美洲、亚洲、本土及各大洲的名称及定位,分析这两个历史事件对美国产生的不同影响。通过各种媒体了解世界各国、各地区从领导人到广大群众对这一事件的看法。也可由学生设计调查提纲,采用问卷或访谈形式,收集了解社会各界对此事的看法。在此基础上,要求每个学生围绕这一主题写成小作文,并在全班交流看法。这个论题看起来较为复杂,但作为体验性目标,只要教师加强对于各个环节的指导,学生便能在明确主题的前提下开阔思路,认真操作。

以学生为主体,意味着要关注每个学生的发展。“了解每个学生的特长、经历和兴趣,充分考虑他们的学习心理需要,重视心理反馈”。这就要改变用“一把尺子”衡量所有学生的办法,努力创设能够激发学生学习兴趣的环境,鼓励学生大胆质疑、积极延伸科学探究活动,在宽松、和谐、民主的课堂气氛中,为在学生间开展讨论和辩论提供机会,使每个学生都有足够的思维和表现空间。为此,更要倡导情境教学的方式,促使学生体验情境的特异性,从身边的经验和体验出发,密切知识与生活的联系,主动参与社会的各项活动,进而去体察社会、理解社会和适应社会的需要。比如,采用“角色置换”和情境设计的方法,通过时空、地域和情境的转移,来提高学生的创新意识和创新能力,丰富学生社会生活的经验和体验,这也是教学活动中以学生为主体的体现。

以学生为主体,意味着建立民主平等、和谐互动的新型师生关系。“倡导师生之间、学生之间的平等对话和协商,以及对经验和学习成果

的共享”。这是培育团队意识和合作精神的必要选择,也是以学生为主体的必然表现。为此,教师应该帮助学生通过自己的努力学会学习,学会在各种教学模式下思考问题,学会在民主、互助的氛围中合作,学会掌握知识的基本方法,学会有理有据地论述自己的观点。

以学生为主体,意味着充分肯定学生在学习中的主体价值。比如,关注学生在学习中的准备状态,重视强化在学生学习中的促进作用,注重情感在学生学习中的调控功能,提倡创造在学生学习中的实际效用,重视人际关系在学生学习中的影响,把学生培养成为个人品格健全的人。为此,我们不能把教学活动简单地看成是知识由外到内的输入过程。应该使学生建立这样的信念:知识本身总是藏身于遥远的新开拓的土地上。学习活动的实质从来不是占有知识而是始终在追求。知识的画面是按照学习者的理智和意志以他自己的方式展开的。作为学生,他的学习活动,即他对知识的学习和追求,现在是并将永远是没有完结的事业。

总之,传统的教学活动,强调外在刺激或信息对教学的决定意义,而我们的教学活动更强调意义的生成,强调学生通过与外部信息的交互作用而加深理解、发展智能。与此相适应:从“教师中心”到“学生中心”,从关心学习结果到同时关注学习过程,从关注表层性的知识理解和记忆、简单化的问题解决到关注深层理解、高级思维、实际问题的解决,从关注知识技能的记忆保持到关注学习在不同情境中广泛灵活的迁移,从关注学科知识为中心的学习到关注以问题为中心的学习,从关注外部管理到关注学生的自我引导式学习、自我调节性学习,等等。

第二节 关于评价体系的重建

课程评价体系是由评价目的、评价主体、评价标准、评价类别和反馈解释等核心内容构成。

一、评价体系的根本变化

1. 评价目的 要从“甄别选拔”和“精英教育”,转变为“育人为本”和“促进发展”。

评价目的是教育目的的具体化,在整个评价体系中具有方向性和准绳性,是评价模式和评价方案的灵魂。对于一个具体的评价方案来说,评价目的具有定向的作用,对于某一个历史时期某种评价模式来说,评价目的同样具有定向的作用。因此,素质教育课程与教学评价模式的构建,首先要从评价目的的改革开始。

“应试教育”是淘汰主义的“精英教育”。为了达到选拔的目的,“应试教育”评价主要是为了选拔少数尖子,淘汰绝大多数,评价是总结性的。

素质教育要面向绝大多数,符合教育公平的原则。所谓教育公平的原则,一是教育机会的分配不应该因为受教育者的后天条件,如家庭、社会、政治及文化等差异影响而造成不平等;二是教育机会的分配要因先天自然因素的差异而实行有所区别的因材施教。素质教育应该为每个学生都能获得良好的发展而创造平等公正的机会和条件。课程与教学评价要由传统的“甄别选择”转变为“育人为本”,要保证能使绝大多数学生全面发展,鼓励少数“超常”学生追求卓越。评价要立足于学生的个性差异,要从“甄别选择”,走向促进“全面发展和全体发展”。

因此,我们在评价建议的第一部分便明确规定:“评价的目的应从注重甄别与选拔转变为激励和调控,从而改进和提高教育教学质量,更好地促进学生的发展。”

2. 评价主体 要由“单一化”走向“多元化”;由“重他评”走向“重自评”。

由谁来实施教育教学评价?这个问题理应是不言而喻的,所有与课程和教学改革的有关人员都有参与的责任和权利。由于教育事

业是关系到全民的问题,不仅学生、教师和教育行政领导要参与,而且家长和社会各界都是评价主体。但是由于历史的原因,思想观念滞后,我国课程和教学评价的主体有很大局限性和封闭性。

长期以来,受‘应试教育’的影响,课程与教学评价的主体由上而下依次是政府部门评价学校,学校评价教师,教师评价学生,而学生被排斥在评价主体之外。这样,就形成了学生依附教师,教师依附学校,学校依附政府部门的评价关系。这种评价关系,致使课程评价的主体是直线式和单一化的。因此,中小学的评价主体必须切实扩大范围,要由‘单一化’走向‘多元化’,要鼓励社会成员及学生家长以适当的形式参与各种方式的评价,教师、学校领导、学生家长及政府部门皆是评价的主体,才能提高评价的民主性。

而学生是教学的主体,课程与教学的评价必须以尊重学生为基本前提,积极采用并推行学生自评,使评价成为学生认识自我、发展自我、管理自我、激励自我的一种手段。评价要从‘应试教育’的‘他评’为主转向学生的‘自评’为主以及自评与他评的结合。使学生学会依据一定的标准进行自我评定,是培养学生的自信心和终身学习愿望的巨大动力,也是改革应试教育封闭评价方法的有效措施。

3. 评价标准 要从注重‘相对标准’转移到注重‘绝对标准’与‘个体标准’的相互结合。

相对标准是在某一教育系统内,例如班级、学校或地区内,通过对本系统各要素的对比而确定的标准。用相对标准进行评价,可以确定每个被评价对象在相应的教育系统内所处的位置,虽然相对标准的利用可以调动被评价的对象力争上游,但过分强调个人竞争,容易加深内部矛盾,有的学生骄傲自大,有的学生忧虑自卑。在考试制度依然存在的历史阶段,作为相对评价的常模参照性测试,虽然不能取消,但要防止滥用。

对于实施素质教育或义务教育来说,评价要充分利用绝对标准并发挥绝对标准的功能。这里说的绝对标准,是各科课程标准所规

定的学生‘应知应会’的基础性要求,是编写教材、组织教学和考评学业的基本依据。绝对标准是一种达标标准,绝对评价是达到度评价,是非横向对比的通过性评价,如期末考试、毕业考试则属于此种类型。绝对标准参照测试,是公开的通过性检测,是非选拔性的,学生们互不以对方为敌,这样就可以将团体内部的排队争名次的矛盾转化为团体内部与外部的教学目标的矛盾,激励全体学生向着教学目标共同前进,促进中小学生知识、能力、态度与价值观的协同发展,能取得‘大面积丰收’的教学效果。

但是,绝对标准与素质教育的个性原则也有相悖之处,即由于太强调评价的客观性、统一性,而缺乏灵活性,不符合人的个性差异,因此还需要引入“个体标准”,以增加评价标准的弹性和“温和性”。引入个体标准可以将班级内部的竞争转化为班级中的每个成员自身的积极性、自觉性、能动性的自我积极发挥。以个体标准进行评价属于个体内差评价,这种评价能使学生认识到‘过去的我’“现实的我”并进而设计“未来的我”,以增加发挥自我潜能的决心和勇气。所谓‘个体标准’即在各科教学中对具有‘超常’和‘低常’的学生分别提出不同的要求,确定不同的衡量标准。

评价标准从‘相对标准’转移到‘绝对标准’与‘个体标准’的结合,可以实现‘保障基础要求统一,鼓励追求卓越’,既能面向大多数学生,使其能达到绝对标准,又不扼杀少数学生的超常发展,使‘个体标准’成为鞭策他们发掘潜质的动力。

4. 评价类别 要从定性与定量的‘分离’走向定性与定量的有机“结合”,从“常模参照测试”为主走向多种方法的‘综合运用’。

课程与教学评价涉及的范围广、内容多、门类繁杂,从课程论的角度来看,可根据不同的准则划分为不同的类别。如按照范围的大小可分为宏观评价和微观评价 按照评价的目的可分为诊断性评价、最佳表现评价、典型评价 按照评价实现的时机可分为形成性评价、总结性评价 按照评价的内容可分为智力测验、学业测验、能力倾向