

浅议以学生为中心的历史教学评价

赵亚夫

(首都师范大学 历史学院 北京 100089)

[关键词] 学生中心 课堂教学 历史教学 教学评价

[中图分类号] G63 [文献标识码] B [文章编号] 0457-6241(2015)11-0003-07

以学生为中心的历史教学评价,并非现在才有。任何时期那些求进步的历史教师,在教学上除着眼教学目标外,普遍关注学习活动的指导。当然,他们也通过良好的教学发展自己开发学生能量的技艺。^①然而,历史教学可以明确区分新旧教学法时,打出的口号便是“以学生为中心”。^②那时,甚至提出“没有学,就谈不上教”的主张。^③遗憾的是,主流的历史教学则太习惯于“教历史”等于“讲历史”的观念,而且“讲历史”又被狭义地理解为“教教材”。于是,在教学现场,“以学生为中心”的教学观还是不能替换“以课本为中心”的教学观。

今天我们看教学,把“教”的本质直书为互动,包括教师之间的互动、师生之间的互动、学生之间的互动,以及学生与文本、与社会的互动。正是因为单向的、接受式的教学,容易让学生失去主体感和创造力,并在学习中始终被动,所以要用多向、主动式的教学改变它。围绕以学生为中心的教学评价观,探索互动的、师生共同承担的评价角色的教学评价,有助于教师更为珍视学生的学习经验,尊重学生的学习感受,有助于教师自觉地鼓励学生尝试多种方法解决问题。

【收稿日期】2015-04-01

一、改善现行的历史教学评价

成熟的教师会不断反思自己的教学质量。诸如,“我教的内容学生真的懂了吗?”“学生能够思考这样的问题吗?”“他们准备好学习新知识了吗?”这类问题,既基于教师的经验改善教学,也同时对激发教学创意、设计更有针对性的教学发挥作用。其中,还蕴涵了教学评价。

10月30日下午第三节课,我在初一(2)班组织了一次辩论课——秦始皇功大于过还是过大于功。经过课前周密的准备,我想象着辩论课的精彩景象。然而,一切大出所料,学生无话可说。我尽量挽回“冷场”的局面,提示道:“认真回顾上节课学习的‘秦王扫六合’。”“我们都了解哪些有关秦始皇的知识?”没人应声。我急了,便说:“想到什么都可以说。”课堂一下子活跃起来,“课前准备的资料、提纲,成了学生手中最有力的助手”。

课后这位教师反思道:“教学思路没有问题,教学方法有问题。”“关键是不了解学情。”事实并没有这般简单!教师所确认的“问题”——教法和学情,不过是自我经验的自然回馈,包括

Lawrence Lonthian《历史教学上的四个原则》,傅继良译,《新教育评论》1927年第4期。原文中的“能量”,即现在通用的“能力”,主要指观察能力和阅读能力。

自“教学法”的观念代替“教授法”的观念以后,教的成效就必须顾及学的结果。但是,在相当长的时间里,并没有解决谁在学、怎样学的问题。教所针对的学,既可以是主动的,也可以是被动的。而以学生为中心的教学,则一定是使“教”作用于“学”的教学活动,抑或说,是要以有效的“教”让学生获得更高的学习成就。

李黎非《中学生与历史的教育作用》,《教育通讯》1948年第5期。

历史课程标准研制组《初中历史 新课程案例与评析》,北京:高等教育出版社,2003年,第177页。

学科教学论习以为常的诊断角度和现实累积的经验,还不是认真的抑或是专业性的反思。比如,怎么解释“经过课前的周密准备”,但没有发生预想的“精彩景象”呢?这里的“周密”究竟指什么?“精彩景象”又特指什么呢?为什么一句“想到什么都可以说”,就可以使课堂活跃起来呢?从现象看,学生缺乏展开该辩论的知识基础。但是,这不是预设不起作用的要害部分,也并非“不了解学情”那么简单,因为教师让“什么都可以说”时,“课前准备的资料、提纲,成了学生手中最有力的助手”。精彩景象或许就不再出乎“所料”。所以,问题出在教师的教学设计本没有学生的位置,他没有为学生应有的表现设定前提条件和提供自我判断的机会。

我们说,以学生为中心的历史教学,并不是仅仅着眼活动本身——做什么活动和怎样做活动,而是要特别关注如何帮助学生理解历史事实,无论教学还是评价,重点都在这里。传统的历史教学,主要依赖教材所提供的内容范围和学习顺序,以及源自教师的讲述或由教师提供的事实性知识进行教学和评价。今天,虽然不能完全排斥传统教学的合理部分,但是决不能把学生的理解只限定在教科书或教师所讲的内容。最直白地说,这样做,不能确定历史教学求真的本义,亦无法保证历史教学人文性的发挥。^①若将以学生为中心教学评价贯穿整个教学过程,既围绕学的动机,强调教应有连续性的激励作用,也利用教营造活泼的学的环境,以此鼓励学生自主性的发现,我们的历史教学现场就会形成良好的互动关系,并对学生发展产生真实影响。比如,在《鸦片战争》一课的教学中,一位教师的做法是:^②

我课前布置学生按照兴趣和特长,组成“两

次鸦片战争中国损失调查委员会”,下设政治、经济、国土资源、文物古迹四个调查小组,鼓励学生用自己的方法去调查,并用自己的方式来呈现调查结果。……评价方法的多样性,给学生提供了独立思考和实践操作的机会,课堂上各组通过小品、歌曲、朗诵、英语、绘画等多种形式展示调查结果,其他同学则参与评说。……在自由民主的课堂氛围中,几乎所有的学生都动起来了,说起来了,唱起来了,画起来了,成功地将课堂教学推向高潮。

将教学评价嵌入课堂教学应该成为历史教学的常态。问题是,做不好极易导致两种结果:一是削弱历史的叙事性,使历史学习在各种活动中变得琐碎;二是让廉价的评价充斥课题。即便是上述比较成功的实验,也只能是在学习兴趣、考试成绩有长足的进步,而在学生历史意识和能力发展方面,仍没有确凿的实证研究说明它是有效的。因此,目前的历史教学界还是信奉“一节好课是讲出来的”道理。至于一般的课,就只有讲课本知识了,乃至“不考不教”的现象普遍存在。^③诚然,以考试结果论质量,以讲解考试重点为指针,以训练书面考试能力为目标,不符合“教—学—评”三位一体的历史教学原则。^④历史教学是否也到了非转变评价范式^⑤不可的时候了?抑或是需要确立更为平衡的评价系统呢?笔者以为然!尽管困难重重,但并非做不到,更何况我们的一线教师已经开辟了通向以学生为中心的教学评价道路,作为改善历史教学的方向,它是观念层面的前提,更当是行为层面的前提。

二、创建以学生为中心的课堂

历史知识作为公共知识,在体现国家意志、

就教学而言的历史知识,有四条逻辑线索:由教科书呈现的系统的历史知识逻辑,受学生知识基础、心理活动影响的历史学习逻辑,由教师自身学养成就的历史认识逻辑,历史本身存在的事实逻辑。其中,教科书知识逻辑和教师的历史认识的逻辑有着较高的一致性,它们既是学生学习历史必须借助的逻辑,但也常常习惯性地排斥学生的历史学习逻辑。

参见吴磊:《用多元智能理论构建历史课堂教学的新策略——发展性课堂评价的实践探索之二》一课。

如今最普遍的做法有二:以《考纲》代替《课程标准》,以习题(做题或讲题)贯穿课堂教学。

齐世荣:《义务教育历史课程标准(2011年版)解读》,北京:北京师范大学出版社,2012年,第200页。

崔允漭主编的《有效教学》第8章指出:当前评价领域正在发生范式转换,从考试文化走向评价文化。

崔允漭:《有效教学》,上海:华东师范大学出版社,2009年,第267页。

民族认同等基本价值的同时,还应当包括认识自我、探究多种观念、分析各种争论或观点等丰富内容。因此在课堂教学中,有必要使教学评价,“既包括对学生的定量描述,也包括对学生的定性描述,最后还包括对学生的价值判断”。^①也就是说,历史教学评价包容基于学生独立思考而产生的诸多不确定的因素。据此,创建以学生为中心的课堂需要达成如下教学要求。

(一)营造开放的学习环境

一位历史教师谈及自身发展时,牢记着这样一句话:“你在这节课中,想告诉学生些什么呢?”因为正是这句话让他懂得了“为何而教”。^②

“为何而教”在理论上是对历史教学本质的追问,旨在揭示学生将学到什么。而从教学形式上看,便是积极地营造开放的学习环境,构建以学生为中心的课堂教学。只要教师相信学生具有形成相对稳定的观点和价值判断的能力,才能促使学生承担其在学习过程中作为主体者的角色。实践证明,课堂环境越是自由开放,学生就越是乐意释放自己的学习能量。与传统的教学不同,在以学生为中心的课堂上,教师的教学不再是线性地编码,诸如“历史五W”——who(何人)、when(何时)、where(何地)、what(何事)、why(何因)一问到底、一讲到底,而是能够按照时代发展而产生的变化,追究具体学习主题的意义,并关注学生看问题的整体视角。^③即便是把who、where、when、what当成四颗珠子,串联它们的why也应交给学生,以此启发他们“想学习”的本能。

以学生为中心的课堂,还需要教师给学生“悬念的期望”。或许这样的课堂不如以教师为中心的课堂看起来有序和有效率。但是,只要教师有能力让学生理解和组织好学习问题,而且自己扮演好学习环境的营造者、学习问题的咨询者、创造性学习的合作者、学习心理的支持者,以及弹性的学习资源的支持者的角色,课堂

教学就会更有效果。比如,一位教师这样设计《战后的社会主义国家》一课的活动。^④

“小时候同学们有很多的理想,对长大了要成为一个什么样的人,一定有过不少的憧憬吧!”同学们笑了。……时机到了,我说,今天老师给你们一个体会职业的机会。他们显得惊讶、好奇,干什么呢?我在黑板上写下“医生+经济学家”。

同学们的好奇心被激发出来了,他们想不明白这和历史课有什么关系,但是很有追问下去的兴趣。……今天,我要大家用医生的诊断方法,以经济学家的眼光,写一份诊断书。接着我在黑板上写下了这样两行字:

苏联、东欧 20 世纪 40—60 年代经济问题
诊断书

要求:病由、病症、诊断、处方、医生签名

同学们有的惊呼、有的微笑、有的面有难色,怎么写啊?他们看着我,有些无助。我说:“因为你们是实习医生,所以不要求单独出诊,你们可以4—6人一组,协同合作,一起完成一份简洁而深刻的诊断书。”

(二)充分考虑学校教育的复杂性

学校课程是人类经验凝结的成果,并非学生人生经历的产物。即便是历史这样的人文学科——关于人类的过往经验,无论它包含着多么丰富、多么复杂的人生指引功能,也不具有知识终点——所谓终极价值——的作用。任何学习阶段,对学生的经历而言,都是暂时的需要。历史学科不过是用一些比较成熟的知识和方法,帮助学生探讨历史方面的问题罢了。随着学生的经验逐步丰富,他们对历史的认识也会发生变化。在传统教育中,学校和教师的作用较大,这与传统的社会环境相对单纯有关。现代社会则不同,学生的生活世界远比学校所呈现的知识世界丰富的多。源自各种社会背景的影响,会导致他们喜欢或不喜欢学校,喜欢或不喜欢历史

黄牧航:《高中历史学业评价体系研究》,长春:长春出版社,2011年,第6页。

赵利剑:《历史:一堂人文课》,北京:教育科学出版社,2012年,第3页。

张盩:《历史教学的研究》,《教育丛刊》1923年第4期。

李月霞:《喜欢你,因为你听话》,桂林:广西师范大学出版社,2010年,第62页。

学科。同样,学习伙伴和学习环境^①对学生施加的影响,往往比教师的作用还大。所以,在怎样的环境中学习就成了教师优先考虑的问题。

以学生为中心的课堂,力图合情合理地把学生的经验与所学知识关联起来,帮助他们选择适宜的方法,去认识“不是我该知道多少”而是“知道怎样知道”的道理,促使课堂也具有社会交流的功能。为此,在课堂学习环境中,理应:(1)承认每位学生都会有自己的需要和想法;(2)如果要学生投入探究活动,就要提供给他们自由表现的机会;(3)教师既是学习的指导者,也是参与者和学习者;(4)教师应站在学生的角度,倾听他们的问题,否则就很难营造充满快乐的学习环境。

上述要求符合“学习维度”理论,即学习包含个体与环境之间的互动过程和内部心智获得与加工过程。前者要求使用适宜学生表现的材料和设计方案,^②后者依赖启动学习动机以及定向个人学习水平,来实现真实的活动、对话和合作。^③

(三)适应数字化时代要求

在数字化时代成长起来的学生,由知识世界、生活世界、心灵世界和虚拟世界^④生成学习结构,单一的以知识世界主宰学习的时代已经过去。历史教学丰富的人文内涵,势必通过数字技术表现得更为生动、具体。学生借助数字技术理解历史、探究历史的多种可能性,既是现实也是趋势。

可以肯定地说,以学生为中心的课堂,更适宜数字化时代学生的学习要求。诸如自由地做事,喜欢自己定制,富有个性化;更强调公开、公平、公正,并愿意承担监督员的角色;习惯性地把娱乐融入到工作、学习和社会生活中;注重协

作,要求速度,并主动地尝试各种创新。据此,历史教学应减少对学习自由的限定,以促使学生的思维更加活跃。教师不仅要激励学生集中精力去完成应做的事情,而且要有能力帮助学生把握学习节奏,熟练快速浏览,研究达成最佳学习效果的方法等。^⑤

三、立足教学目标树立 以学生为中心的教学评价

明确了以学生为中心的方向,即可定位要评价的内容,以及将课程、教学和评价贯通起来,做成一个有效的评价体系。从理论基础看,布鲁姆(B.S.Bloom)的教育目标分类学依然重要。它关乎教学目标的确立,也涉及对教学策略的选择和学生学业成就的评价。

(一)认知领域

(1)了解是记住信息的能力。《义务教育历史课程标准(2011年版)》大量使用“了解”这个行为动词,旨在强调学生应达到简单记忆和重组信息的要求。(2)理解是能够有意义地编辑信息。它由转化、阐释和推理构成。历史教学要求学生能用自己的话清楚地表述学到的内容。(3)运用是能够在新的环境中获取和使用信息。它通常包括两个阶段:一是归类、抽象和编程,二是解释我们该如何像史学家一样的工作。(4)分析是把一个复杂的内容拆解开,大胆假设并小心求证。(5)综合则需要创造性地产生一个完整的结论。它需要学生掌握尽可能多的信息细节,然后将它们组合成新的知识。(6)评价就是对事物、人物、现象和观点进行价值判断。它包括两个过程:一是建立评价的基础标准,二是该标准必须运用于要评价的对象。^⑥抑或说,学生的历史认知水平亦

这里所说的学习伙伴和学习环境是广义的,校园内的学习伙伴和环境是主要方面,但不是唯一的方面。

为把握其教学难度和效益的水平,可考虑课堂教学中产生的互动,以及教学内容与学生已有的一般性社会经验间产生的互动。

克努兹·伊列雷斯:《我们如何学习》孙致璐译,北京:教育科学出版社,2010年,第28页。

在实证研究方面,较大规模的数字化处理技术已经在史学中运用。面对公众传播历史知识,使用数字技术穿越时空——呈现真实情境——已成现实。在学校,利用数字化技术替代传统教学,也取得实质性进展。

泰普斯科特《数字化成长》,云帆译,北京:中国人民大学出版社,2009年,第66~87页。

汤洪鑫:《小学历史之心理》,《中华教育界》1931年第19期。

在他能否对历史做出有价值的判断。^①

(二)情意领域

该领域关乎学生的情感、兴趣、动机、合作、创造性、毅力、志向以及价值观,它们与知识或技能不能直接对接。^②兴趣、态度、价值观和欣赏也是一个递进关系。而且,从低到高的每个水平,需要形成一种稳定趋向,以学生为中心的教学评价,需特别关注以下四个方面。

(1)接受与参与。这是学习的第一个关键环节,接受与参与是否主动决定着学生学习欲望的活跃程度,以及学生认可其学习成就是否得益于学习环境。还有,因为学生习惯地处于消极位置,所以吸引他们参与到学习活动中是教师的职责。作为教学评价的技能,教师应该帮助学生自愿地集中精力学习,并在参与中获得更大收获。所谓创设好的学习条件或环境,意味着教师不仅要关注学生的表现,更要培养他们愿意倾听他人观点和意见的态度,这在历史教学中十分必要。

(2)做出反应。既要求学生积极参与学习活动,也让他们在活动中享受学习的满足感。在历史教学中,学生能否自觉参与活动、是否具备寻找证据的兴趣、能否扩展选择或活动范围,都是教学评价的重点。

(3)做出评价。内化某个观点或价值观,并能够连贯地将它表现出来,是历史教学的特色所在。成熟的教师常常要求学生不只是接受一种价值观,而且还关注他们产生支持或捍卫所认可的价值观的愿望和态度。与此同时,也帮助学生认知多样的价值观的存在。为此,教学评价理应包括以下内容:能否积极倾听他人的意见并参与社会活动、是否有兴趣和能把别人带入讨论、是否在形成自己的观点时仔细考察其

他相关的观点、对自己的小组是否有自信等。

(4)组织价值观。将自己的价值观与其他价值观联系起来,并知道价值观冲突的原因。世界观的形成也是如此。即能够以自己的价值信仰构建富有哲理的看法,以便使自己的社会行为具有一贯性。当然,这也是人们断定一个人的价值观和人品的依据。历史教学通常的做法是培养证据意识。比如,遇到新的证据时,能否重新考虑和改变自己的观点;在做决定时,能否依据事实,而不是书本或个人的情绪和意愿下结论。

尽管布卢姆的教育目标分类学早已升级,^③但是它对教学评价仍然有着实际的指导作用。

(三)评价我们所教的

可以从以下三个视角进行评价:(1)我们所评价的内容,必须与所教的内容(含活动)有清晰的联系;(2)评价贯穿整个教学,无论何种评价都应反映学生真实学到的东西;(3)教师对自己的学生了解的越清楚,他所选择和运用的评价工具和方法就越合理。

为了让学生更好地掌握所学的知识,教师在拟订教学目标、构建单元和教学计划时,应该把评价方式明确地包含在内。这样做的优点在于:不断评价学生的进步,既可以打消由一次性评价带来的紧张感,也可以帮助教师时时诊断学生的学习问题;教师运用多种评价工具和方法,诸如阅读和写作、试卷、档案袋、个人或小组的活动设计、家庭作业等,有助于形成以学生为中心的教学评价。针对历史教学,标准化考试不是最重要的部分,甚至可以说根本不重要,因为它不能全面、有效地反映学生实际经历的材料解释、理性分析和独到见解。相反,过分强调标准化考试,还容易导致课程窄化的现象。更糟糕的是,它极易形成成见和偏见。

本节引用《课程标准》,仅指出它在“了解”层次着墨过多,引用民国时期的材料,则证实那时的研究已触及我们今天在关注的问题。

在考虑该领域内容时,有必要区别显性课程和隐性课程。显性课程由教师确定学习内容,隐性课程则在师生互动中,由学生自然地感知和生成学习内容。日本学者佐藤学认为,今天的课程,正在从以“目标——达成——评价”为单位的程序型课程转变为“主题——探究——表现”为单位的项目型课程。其间,传统意义上的隐性课程也被显性化了。见佐藤学《教师的挑战:宁静的课堂革命》,上海:华东师范大学出版社,2012年。

指马扎诺的新教育目标分类学(2001),也包括安得森等对布卢姆教育目标分类学的修订。见皮连生主译:《学习、教学和评估的分类学》,上海:华东师范大学出版社,2008年。

四、选择有效的评价方式

纸笔考试在历史教学中依然有用,其手段规范,而且技术成熟。传统上,纸笔考试与养成学习习惯密切相关,诸如能自行搜集材料、考核史事间的相互关系、注意知识特点或重点、容易运用比较或概括、强调记忆、使用参考书和利用地图等,对应的测试在解释历史散文或轶事的能力、事实的时间关系、事实来源的可靠性、一种事实连带他种事实的重要性、事实之间的因果关系等^①也有所发挥。但是,纸笔考试的功能和作用毕竟还在终结性评价方面,它不能包含鉴别、分类、选择、综合和撰述“五法”^②的全部,也难以实现发展性评价的理念。或可说它本来的定位就是甄别而非发展。所以,以学生为中心的教学评价不必考虑纸笔的方式和方法。至于《课程标准》中推介的内容,在实践中可以结合实际做以下处理。

(一)档案袋评价法

档案袋评价法是一种能够让学生兴奋的评价方法。在档案袋中,应帮助学生有意识地记录自己的学习情况,内容包括:任何书写的东西、作业草稿及作业成品、小组活动设计或计划、自我反思(如日志)、所收集的数据材料、创造性作品(如艺术创作或照片)、教师的评语、各种问题草稿、解决问题的方法或案例等。也可以采用“学习档案”的形式,旨在对学生学习进行长期、稳定的综合考察和较全面的评价。^③需要强调的是,学习档案不仅能够展示学生思考和解决问题的能力,而且还应该反映他们的坚持性、努力和挑战意愿,管理他们学习的技能,以及自我反思或元认知的能力。

(二)等级评定

以学生为中心的教学评价,不太信赖终结

性评价。因为这种评价常常基于表现性活动,所以小组学习或活动成了评价的基本单位。经常性地对小组学习或活动给予等级评定,显得至关重要。比如,优秀的—5分—总是;良好的—4分—经常;一般的—3分—偶尔;低于一般的—2分—很少;不满意的—1分—从来不。虽然看上去简单,可是教师能够把握好评价的重点——积极参与的程度,那么,诸如帮助小组始终围绕讨论目标深入话题、提供准确的信息、尊重小组其他成员的见解、观点表述得很清楚、评价与主题相关等相当专业评价技能就能够镶嵌进去,并发挥良好作用。更专门的学科等级标准,可以参考《英国国家历史课程标准》(1999年)给出了8个成就等级。^④

(三)评价阅读和写作业

在教育目标分类学的每个领域,都可以采用阅读和写作方式对学生进行评价。原则是:为学生提供更真实的创作机会;不必总是让学生面对“正确答案”学习历史。比如,写“公民权利”的研究论文,要求“至少有3种资料来源,至少有5句引文,对比华盛顿、杜伯依斯、马丁·路德·金、马尔科姆4人关于‘黑色美国’的观点;在你的论文里,应该控制关于他们生命的故事。但是,需要简略介绍每个人,还必须纳入贴切的材料在你的论文中。然后,讨论他们关于‘黑色美国’的观念,要把你的想法写进去还要把你的引文或材料的来源列出来”。^⑤显然,该评价什么、标准如何制定乃至学科学习价值,上述内容已经一目了然。

(四)SOLO分类层次评价法 或直译为“可观察的学习成果结构”

它把历史问题由低到高划分为前结构、单点结构、多点结构、关联结构、抽象结构等5个层次,明确区分学生学习的不同水平。水平划分为:无法理解和解决问题,只提供了一些逻辑混

梁园东:《怎样搜集和整理现实史料 历史学习法之一》,《读书青年》1937年第2期。

中华人民共和国教育部:《普通高中历史课程标准》北京:人民教育出版社,2000年,第31页。

加里·鲍里奇:《有效教学方法》,易东平译、吴康宁译校,南京:江苏教育出版社,2009年,第402页。

赵亚夫:《国外历史课程标准评介》,北京:人民教育出版社,2005年,第88-89页。

胡庆芳等:《美国学生课外作业集锦》,北京:教育科学出版社,2008年,第284页。

英文 Structure of Observed Learning Outcome 的缩写。

乱、没有论据支撑的答案,找到了一个解决问题的思路,但就此收敛,单凭一点论据就跳到答案,找到多个解决问题的思路,但未能把这些思路有机地整合起来,找到多个解决问题的思路,并且能够把这些思路结合起来思考;能够对问题进行抽象的概括,从理论的高度来分析问题,而且能够深化问题,使问题本身的意义得到拓展。^①

(五)反思课堂教学

简单地讲,这种教学就是教师将自己的教学活动作为认知对象,对教学行为和过程进行批判性、有意识的分析与再认知,从而实现自身专业发展的过程。特点是,该过程具有持续性。一方面教师可以从自身经历中学习和进步,另一方面也帮助教师不断了解学校的社会环境,从而逐渐形成以学生为中心的教学理念。^②内容包括:对自身教育观念的反思(如从可观察的技术和实施行为深入到有学理支持的批判),对自身角色地位的反思(如确立和谐的师生关系),对专业水平的反思(如学科的学养与教养),对教学方法的反思(诸如以日志、叙事、案例、课例等方式检讨教学设计和教学组织的得失)。比如,某教师在《圣雄甘地》课后为自己提炼了如下问题和经验:

第一,如何关注学生的感受。有多少教师真正进入了“90后”的内心?有多少教师真正感知了“90后”的心灵困惑?有多少教师真正和“90后”在心灵上做过细致的沟通?第二,深入了解学生。“90后”的学生出生在一个信息丰富的世界里,他们对新鲜事物和热点事件有着自己独

特的见解和思考,对待历史也有着自己犀利的眼光。第三,落实“以学生为主体”的要求。有多少教师问过,学生“你在想什么”“你了解什么”“你还有其他想法吗”等问题。第四,正确发挥教师的“主导”作用。关注学生感受其实就是要进行换位思考,从学生的角度去思索体味课堂教学。

19世纪有位英国人说:“考试是非常令人厌烦的。它是为最大的傻瓜准备的,最聪明的人不一定能回答。”如今,我们期望把种的考试文化转变为评价文化,让学生不必在考试面前摇摆不定或产生恐惧感。所以,教师不能用一把尺子衡量学生,需要采用创造性的评价方法,使学生能运用有用的信息和工具实现高质量的学习。

以学生为中心的教学评价强调,真实的评价不是通过纸笔考试完成的,而是在接受多种挑战的互动环境中实现的。互动(无论是平和的对话还是激烈的争辩)才有助于生长智慧,才有可能使教学过程成为有意义的学习过程。为此,无论从哪个角度论说历史教学评价,只要确定为以学生为中心了,它就理应为学生提供发展学科能力的机会,理应创建适宜学生自由发展学科志向的环境,理应尊重学科知识的完整性和批判性,理应蕴涵作用于学生的自我选择和自我决定的智慧。

【作者简介】赵亚夫,男,1959年出生,北京人,首都师范大学历史学院教授,主要从事历史教育、公民教育研究。

【责任编辑】王雅贞

哈奇森《有效教学策略》,博斯、李森等译,北京:教育科学出版社,2009年,第394页。

夏辉辉《问题解决:历史教学课例研究》,北京:北京师范大学出版社,2012年,第133页。

公告

应读者要求,本刊制作了少量2014年《历史教学》合订本,每套100元,数量有限,需要者可以致电编辑部022-23332330转3。

《历史教学》编辑部