

课堂教学诊断研究总结与展望^{*}

尹 达

(陕西师范大学 教育学院, 陕西 西安 710062)

摘 要:将医学术语“诊断”引进课堂教学,为课堂教学注入了新鲜血液,对提高教师专业化水平、优化教学过程、提高教学质量、促进学生发展起到了重要作用。通过总结、反思十年来课堂教学诊断的研究状况,了解课堂教学诊断研究的现实,反思课堂教学诊断的问题,展望课堂教学诊断的未来走向。

关键词:课堂教学;课堂教学诊断;课堂教学评价;研究

中图分类号:G424.21 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)06-0054-08

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出改革教学内容、方法、手段,把提高质量作为教育改革发展的核心任务,强调提高教师业务素质、增强课堂教学效果的重要性。课堂教学是学校教育的中心工作,是实施新课程改革的基本途径。课堂教学是教师与学生的共同舞台:教师是教学的主体,教师在教学实践中学会教学;学生是学习的主体,学生在学习实践中学会学习。然而,课堂教学未必尽如人意。调查发现,以教定学、以本为本、教法单一、学法单一、目标固定、问题预设、评价单一、过程僵化等,是当前课堂教学存在的主要问题。这些问题严重影响了学生的学习兴趣,阻碍了学生的身心和谐发展,其根本原因则在于教师与学生适合度的缺失。因此,有必要进行系统的课堂教学诊断与治疗,以提高课堂教学效率,促进师生共同发展。

“诊断”作为医学术语,包括“诊”和“断”两个方面。“诊”即“诊脉察病之意”^[1]，“断”即“判断,决定”^[2]。“诊断”即医生通过为患者“诊视”病情、“判断”病因,给出治疗方案的过程。将“诊断”一词应用到课堂教学之中,赋予了该词特殊涵义,称之为“课堂教学诊断”(Classroom Teaching Diagnosis, CTD),又叫“教学现场分析”。课堂教学作为学校教育的基本形式,是指教师在课堂上围绕着学生的问题探究解决之道的活动,其本质是教师在课堂上指导学生学会学习。课堂教学诊断的目的是通过“诊视”和“判断”,协助师生发现课堂教学或学习中的问题及其原因,并一同寻找解决问题的方案,进而提高教育教学质量,促进师生共同发展。对课堂教学诊断研究进行总结和展望,理清课堂教学诊断研究的来龙去脉,有利于认识课堂教学诊断的内涵、价值与实施程序;有利于及时发现课堂教学诊断研究中遇到的困惑;有利于把握课堂教学诊断研究的现状及发展趋势,对课堂教学诊断进行更深入的研究。

一、课堂教学诊断研究概况

(一)国外课堂教学诊断研究概况

为了了解“课堂教学诊断”、“教学诊断”在国外的研究概况,在 CALIS 外文期刊网分别以

^{*} 收稿日期:2014-06-13

作者简介:尹达,陕西师范大学教育学院教育学博士研究生。

基金项目:全国教育科学“十二五”规划 2011 年度教育部重点课题“当前我国高校联考制度研究”(GFA111029),项目负责人:田建荣;教育部人文社会科学研究规划基金项目“高考多元录取机制促进普通高中教育多样化发展研究”(11YJA880093),项目负责人:田建荣。

“classroom teaching diagnosis”和“teaching diagnosis”进行篇名、关键词检索,结果都显示“没有检索到您需要的记录”。也许,国外根本就没有把医学术语“诊断”应用到课堂教学之中。根据现有文献资料,国外学者大多都是从发展性教学评价和有效教学的角度,根据教师的教学行为是否有效来诊断课堂教学。

20世纪30年代,评价之父泰勒奠定了现代教育评价理论基础,布鲁姆则进一步发展了现代教育评价。1990年前后,英国对发展性教学评价曾经进行过专门的实验研究,并取得了较好效果。发展性教学评价以多元智能理论、成功智力理念、建构主义理论以及马克思人学理论为理论来源,其基本理念是以人为本、多元评价、注重过程、促进发展,根本目的是通过诊断教学问题、优化教学行为、提高教学质量来促进师生发展。发展性课堂教学评价是针对传统课堂教学评价而提出的一种新的评价思想和理念,是随着课堂教学评价实践的深入,针对传统课堂教学评价过分关注教师教学的等级评定,忽略教师个体自身教学水平和教学能力的提高,忽视评价的激励、改进功能而提出的一种以促进评价对象发展为根本目的,重过程、重评价对象主体性的教学评价。从某种意义上说,发展性课堂教学评价关注的重点不是评价本身,而是教师教学技能和水平的发展,对于教师课堂教学的评价往往只是其中的一个组成部分。发展性的课堂教学评价技术一般包括“临床指导”技术、“时动分析”技术、“案例分析”技术等,倡导在校本培训中提高教师对教育教学的诊断能力,从而提高课堂教学的效率和效益。

前苏联教育家巴班斯基于1972年出版了《教学过程最优化:预防学生学业不良的方法》,首次提出教学过程最优化理论。教学过程的最优化是指在一定的教学条件下寻求合理的教学方案,使教师和学生花最少的时间和精力获得最好的教学效果,使学生获得最好的发展。有效教学研究的最初目的是要提高课堂教学的效果,并由此对教师的行为特征进行了系统研究,提出了一系列有代表性的观点。如:伯利纳(D.C.Berliner)等通过研究阅读和数学教学,总结出了有效的教学行为和无效的教学行为;盖奇(N.L.Gage)等提出了在教学组织、教师提问、探究学习和奖励四类课堂教学评价中需要重点关注的教师行为;美国的多伊尔(K.O.Doyle)在综合各方面研究成果的基础上,对教师的教学行为特征加以整理、分析和归并,形成了一套重要的教师教学行为特征表;“探究—研讨”教学法是美国 Harvard 大学的兰本达(Brenda Lansdown)教授经多年理论与实践研究之后,提出的小学科学教育的方法体系,该教学法认为教师的有效引导至关重要,可以提高学生的探究能力;史蒂芬·柯维(Stephen Covey)1989年出版了《高效能人士的七个习惯》,强调“以原则为中心”的方法解决问题,提出了自我评价理论;进入新世纪后,芒提·尼尔(Monty Neill)认为标准化测试日益重要,过分强调标准化的重要性,使一些教师采取了一系列的极端行为,这些行为严重束缚了学生思维能力的发展,甚至成了教师专业发展的绊脚石。

(二)国内课堂教学诊断研究概况

为了察看国内对于课堂教学诊断的研究概况,以“课堂教学诊断”为关键词在中国知网进行检索,结果发现有关“课堂教学诊断”的研究少之又少,可以用“少得可怜”来形容。从期刊类文章来看,2009年、2010年、2014年分别发表了李雪涛《参与式教学及管理改革:在诊断与改进中完善》、代天真等《课堂教学诊断:价值、内容及策略》和唐美莲《大学课堂教学诊断类型研究》3篇期刊论文,其余年份均未见相关文章。从学位论文选题来看,2007年出现了1篇博士学位论文,即祝新宇的《中学多样化课堂教学诊断模式研究》;2011年出现了2篇硕士学位论文,分别是杨闻闻的《基于Web的课堂教学视频分析与诊断系统的设计与实现》和刘萌萌的《初中物理课堂教学诊断策略研究》。会议论文中及报纸等媒体上也均未出现与“课堂教学诊断”相关的文章。由此可见:国内对于“课堂教学诊断”的研究尚未系统化、普及化和规范化,甚至尚未形成以“课堂教学诊断”为关键词的研究范畴;尽管近年来国内对“课堂教学诊断”的关注度有所提高,但研究碎片化现象严重,缺乏系统性研究,研究的影响力也不大,研究内容单一,且研究行为呈“自上而下”的趋势。

以“教学诊断”为关键词在中国知网进行检索 结果发现:人们对于“教学诊断”的关注度有所提高,在期刊论文、学位论文、会议论文中和报纸上共出现有关“教学诊断”研究的文章 77 篇,其中期刊论文 55 篇,硕士、博士学位论文 6 篇,会议论文 2 篇,报纸论文 14 篇。1989 年,杨惠贤在《西安体育学院学报》发表《体育学院学生理论课考试试题分析》一文,在 20 世纪的中国率先吹响了“教学诊断”研究的号角。2004 年 3 月,汪东辉在第四届全国中学化学教学研讨会上发表《“教学诊断”案例分析》一文,“教学诊断”一词首次出现在了篇名上。该作者通过教学案例,从学生的认知规律、思想方法两个方面对教学进行诊断,标志着 21 世纪初国内对“教学诊断”的研究进入了自觉阶段。在之后的 6 年间,教学诊断研究很少有人问津,直到 2011 年这一情形才有所好转,分别在期刊和报纸上出现了 6 篇和 4 篇与“教学诊断”研究相关的文章,并且出现了杨闻闻《基于 Web 的课堂教学视频分析与诊断系统的设计与实现》和刘萌萌《初中物理课堂教学诊断策略研究》2 篇硕士学位论文。

近几年,有关教学诊断的研究被纳入全国教育科学规划课题。马佳琳、李中华的《教研问题诊断的基本特点与方法》为全国教育科学规划教育部重点课题“中小学数学‘问题驱动、研训一体、共同发展’教研模式的实践研究”的研究成果,张辉蓉的《诊断式教学设计的意蕴、表征与范畴》为全国教育科学“十一五”规划 2009 年度教育部重点课题“中学数学诊断式教学设计的实践研究”的研究成果。尤其是后者,指出了教学设计的基础是对教学系统及其基本要素进行全面、准确的诊断,以实现学生的个性化发展。值得一提的是,2013 年,教学诊断研究也进入了博士生学位论文选题视野,华中师范大学博士研究生王世存的学位论文《化学学习负迁移诊断及矫正研究》,提出了“化学学习负迁移诊断依据”,对学习诊断具有开创性意义。总之,国内教学诊断研究领域的相关成果尽管很少,但毕竟处于上升之中,对课堂教学诊断的研究深度有所提高,研究广度也有所拓展,只是具体学科课堂教学诊断研究相对较少,学科课堂教学诊断并未实现常态化、规范化、科学化及现代化。

二、课堂教学诊断研究结果分析

(一)课堂教学诊断的概念界定

对课堂教学诊断概念的界定,其实就是解决课堂教学诊断“是什么”的问题。美国学者 L·H·Clark 和 I·S·Starr 指出:“教师看到学生学习中存在着困难,精确地找到这个困难是什么,并发现产生这个困难的原因,这就是诊断……诊断之后的教学必须纠正错误的东西或补足缺乏的东西。没有诊断,教学就没有方向。”^[3]但是,时至今日,教育界关于课堂教学诊断的概念还没有达成一致,大体上有两种倾向:强调课堂教学诊断的评判功能和强调课堂教学诊断的双重功能。

严先元认为,教学诊断是针对教师和学生的、为达到教学目标而运用一定的方法和技术所进行的一种问题分析与判断^[4]。该定义首次将诊断对象不但指向了教师,也指向了学生。也有学者指出,教学诊断是诊断者依据一定的标准对实际的教学过程进行的比较和评判活动^[5]。该概念主要强调了教学诊断的“比较和评判”价值。上述两种说法,都强调课堂教学的“评判”功能。根据“诊断”一词的涵义,课堂教学诊断应是诊断主体通过对课堂教学过程中诸要素的“诊视”来“判断”其运行状况,并与师生一起探索优化方案的实践活动。

张伟认为,课堂教学诊断是一种不但要发现执教教师的教学经验与特色,也要发现其教学过程中存在的问题,并提出改进意见的教育科研方法^[6]。很显然,该定义把课堂诊断视为一种教育研究方法。代天真、李如密在总结前人研究的基础上,认为课堂教学诊断是指诊断者通过看、听、问、思等手段对课堂教学的过程进行诊断,发现教师教学特色及存在的问题,并提出改进策略的教育活动^[7]。刘萌萌在总结前人相关研究的基础上,提出了课堂教学诊断的概念,即:诊断主体在课堂教学全过程中,以先进的教育教学理论为指导,通过客观、全面地观察各种教学现象以记录教学信息,分析总结出经验与不足,并探究其产生的原因,及时提出相关的改进措施和解决方法^[8]^[1]。上述 3 种说法都赋予了课堂教学诊断双重功能,即:发现并总结执教教师的成功经验,分析执教教师存在

的问题并提出改进建议。

(二) 课堂教学诊断的价值取向

课堂教学诊断的价值取向(value orientation),其实就是要解决课堂教学诊断“为什么”的问题,指一定主体所持的基本价值立场、价值态度以及基本价值倾向。现有文献资料显示,课堂教学诊断的价值取向主要包括4个方面:促进教师专业发展、改善课堂教学质量、促进学科科学研究、评价课堂教学质量。课堂教学的本质在于作为指导者的教师对作为学习者的学生进行有效的学习指导,教师的教与学生的学是教学活动的重要内容,因此,课堂教学诊断的最根本的价值在于通过激发师生生活力,优化教学结构,提高系统恢复力,从而促进学生的身心和谐发展。

课堂教学诊断有利于促进教师的专业发展,这已经在学界达成了共识。教师的专业发展离不开教师“善于分析自己”这一“工作”,在分析中思考,在思考中实践,在实践中提高;开展课堂教学诊断,就是引导教师更好地去关注和分析“各种教育现象”,学会深入地“思考事实的本质”^{[9]8}。课堂教学诊断通过旁观者或教师本人的“诊察”与“判断”,发现教师在教学过程中存在的问题,分析问题产生的原因,提出解决问题的方案与渠道,从而提高教师的课堂教学能力,促进教师的专业化发展。课堂教学诊断的价值在于提升教师教学水平,提高教师自主性课堂教学诊断能力,实现教师的专业成长^[7]。

教学是指教师引导学生发现问题、分析问题和解决问题的实践活动。课堂教学是指师生在课堂上围绕着学生的问题探究解决之道的活动,其本质是教师在课堂上指导学生。课堂教学作为学校教学系统的子系统,其本身也是一个完整的系统。课堂教学系统包括7个要素:学生、学习目标、学习内容、学习方法、学习环境、学习反馈和教师^{[9]8-10}。进行课堂教学诊断,就是帮助教师发现他人或自己课堂教学中存在的问题与不足^{[8]11},理顺课堂教学及其各要素的关系,使其达到一种动态平衡状态,提升课堂教学的品质。

课堂教学诊断是丰富与充实学科研究理论、提高学科科学研究质量与效果的重要途径。在诊断实践中总结出来的那些方法、途径,本身就是丰富学科科学理论。学科科学研究一旦脱离了课堂教学,就成为不接地气的空中楼阁;课堂教学一旦脱离了科学诊断,就容易出现错误;课堂教学诊断一旦脱离了学科科学,其诊断也就失去了意义。学科研究的形式是多样的,而课堂教学诊断是最基本、最有效的形式。课堂教学是学科科学研究的基础,课堂教学诊断是学科科学研究的前提条件。因此,课堂教学、课堂教学诊断与学科科学研究三者是相互促进、相互影响的关系。

还有一种价值取向,即把课堂教学诊断视为课堂教学评价。课堂教学评价重在“评”出好坏优劣,而课堂教学诊断重在“判断”并找到解决问题的途径。不可否认,课堂教学诊断本身带有“评价”的意味,但课堂教学诊断的目的不仅仅是为了了解教学诸要素、教学过程和教学效果的好坏,更重要的是帮助教师发现课堂教学中存在的问题、分析问题产生的原因,并协助教师找出解决问题的方法与途径。由此可见,课堂教学诊断比课堂教学评价更有发展性意义与价值。刘晓春认为,课堂教学诊断还能激发校园活力,因为学校通过教学诊断等教学研讨,能够激发教师的心灵活力、精神活力与生命活力^[10]。

(三) 课堂教学诊断的主要内容

课堂教学诊断的内容中,首先要确定“由谁做”的问题。课堂教学诊断由谁来进行?这涉及课堂教学的主体问题。综观文献资料,大多数学者都认为诊断主体有3个:授课教师、学生、旁听者。大多数学者都是以旁听者为主体进行课堂教学诊断研究的。有学者认为,由旁听者作为课堂教学诊断的主体,可使课堂教学诊断具有一定的深度和全面性,同时也能比较客观,并认为“由旁听者进行的课堂教学诊断是观现象、诊问题、找原因、得对策,促使课堂教学活动顺利并有效展开的一种重要手段”^{[8]15-24}。也有人将诊断主体进行了分类:从诊断主体的角度分为他者诊断和自我诊断,而他者诊断从主体身份的角度,又分为专家诊断和伙伴诊断。很显然,这种分类忽视了学生的自我诊断

能力和诊断需要。因为学生是独立的生命个体,挖掘并激发学生的主体意识和主体精神应该成为课堂教学的根本目的。

明确了课堂教学诊断的主体之后,就要解决课堂教学诊断“给谁做”的问题,即明确课堂教学诊断的客体。代天真、李如密总结课堂教学诊断的客体包括3个方面:教师,主要是诊断教师的教学目标、教学内容、教学方法、课堂结构、教学技能和教学效果;学生,主要是诊断学生在多大程度上进行了有效学习,主要包括参与程度、参与效果两个方面;师生关系,课堂中师生关系主要通过教师的提问与学生的回答体现出来^[7]。刘萌萌认为:“课堂教学诊断的内容主要是根据旁听者观察收集到的授课教师的教学行为以及学生对授课教师教学行为的各种反应,来诊断授课教师的教育理念、教学技能、教学方法以及监控课堂的能力等”,并且指出“总结并推广优秀经验与避免错误都是很重要的”^{[8]25}。唐美莲也认为,研究型课堂教学诊断的内容包括诊教师、诊学生、诊师生关系^[11],只是在“诊教师”时又加上了“诊断课堂的导入、问题情境的创设、教学层次的安排、各个教学环节的过渡等”。课堂教学诊断的对象,即客体,其实也就是课堂教学诸要素。

课堂教学诊断的视角直接影响课堂教学诊断的质量。“视角”意即看问题的角度与观点,课堂教学诊断的视角决定了诊断本身关注的焦点问题。温小允从以下5个视角对课堂教学诊断做了研究:教学法问题、教学本质问题、教师的情智教育问题、教师的教学监控问题、教师专业发展结构分析^{[12]5-20}。胡庆芳对课堂教学诊断系统进行了重建,指出课堂教学诊断一般需要5个维度作为核心视角:“主体互动:质量与机会”、“知识呈现:时机与形式”、“教学环节:流畅与逻辑”、“课程资源:静态与动态”、“目标达成:计划与实现”^[13]。同时,胡庆芳根据学生认知构建的主要要素,将教学诊断分为4类:知识性诊断、方法性诊断、能力型诊断和综合性诊断^[13]。黄厚江提出了课堂教学诊断的一般视角^{[9]227-283}:学生视角、文本视角、课程视角、课型视角、教学活动视角等。

课堂教学诊断的方式,即手段,采用什么样的方式去诊断课堂教学,往往在一定程度上决定了课堂教学诊断的质量。温小允提出了3种诊断方式^{[12]25-33}:全景鸟瞰——对比诊断,区域透视——分析诊断,断层扫描——信息诊断。胡庆芳通过对课堂教学诊断的改进与重建,提出了观察式、聆听式、询问式和检测式4种诊断方式^[13]。黄厚江系统研究并详细介绍了课堂教学诊断的方式^{[9]53-164}:自省诊断与他者诊断、观察诊断与文本诊断、切片诊断和全程诊断、比较诊断和讨论诊断、主题诊断与综述诊断、量化诊断与描述诊断。难能可贵的是,黄厚江不但详细说明了各种诊断方式,还结合具体案例,详细介绍了各个诊断方式的实际应用,实现了理论与实践的结合。陈勤、王燕等人以开展课堂教学录像法诊断为切入点,利用“望、闻、问、切”4诊法对课堂教学进行诊断,最终达到提高课堂教学质量的目的^[14]。

只有坚持课堂教学诊断原则,才能实现课堂教学诊断的基本目的——促进教师专业发展、改进课堂教学品质、促进学生健康成长。杨兰娥在对课堂教学诊断进行分析之后,指出课堂教学诊断应当遵守尊重性原则、鼓励性原则、发展性原则、实事求是原则、互动性原则、自主反思性原则^[15]。黄厚江提出了课堂教学诊断的5个基本原则:尊重原则、鼓励性原则、互动性原则、自主反思原则、持续发展原则^{[9]8}。由此可以看出,学者都认同课堂教学诊断的尊重性原则、鼓励性原则、发展性原则、互动性原则和反思性原则,而教育性原则、发展性原则和诊断性原则是课堂教学诊断最根本的原则。

课堂教学诊断的目的在于营造科学研究的氛围,促进教师专业发展,最终促进学生的健康成长,因此,进行课堂教学诊断一定要讲究一定的策略。秦德林、张伟在论述了“课堂诊断”及其价值之后,提出了“课堂诊断”的操作要义:以理论学习为根基,以现实情境为场域,以细节把握为切入点,以多向思维为引领,以智慧增长为鹄的^[16]。代天真、李如密提出了优化课堂教学诊断实施效果的策略:诊断者具备专业理论基础,了解所诊内容;运用激励性语言,指出存在的问题;行为跟进研究;建立良好的诊断机制^[7]。黄厚江指出,“课堂教学诊断”中的“诊断”只是手段,并提出课堂教学

诊断的策略:以专业成长为目的,以科学理论为指导,以发现问题和解决问题为重点,以教学现场为依据,以多维度思考为途径,以教学设想为参照,以双线(“教”和“学”)分析为基本思路^{[9]15-20}。

(四) 课堂教学诊断的实施程序

研究课堂教学诊断的程序其实就是要解决课堂教学诊断“怎么做”的问题。所谓“程序”,即为了进行某项活动、实现某种目的而选择的途径与步骤。作为教育实践运用取向的“怎么做”的问题应该成为课堂教学诊断研究的重点。宋继燕、胡秀威介绍了“诊断—处方式教学”的一般流程:弄清楚学生已知的内容,提供适当的学习材料,指定个体完成学习任务的材料并且监督学生学习,评价诊断成果,如果学生无法完成任务,提供额外的任务^[17]。其实,这只是一种教学方式,并不是严格意义上的课堂教学诊断。从目前掌握的资料来看,对课堂教学诊断实施程序的研究还不够深入。

胡庆芳对课堂教学诊断的实践流程进行了改进,提出了“发现问题—诊断原因—实践改进”的诊断步骤^[13]。教学其实就是教师引导学生解决问题的过程,胡庆芳以“发现问题”为课堂教学的起点不无道理。蒋海啸鉴于课堂教学主要包括课前准备、课中施教和课后反思三大部分,认为课堂教学诊断也应围绕这三部分进行,即:课前诊断,课中诊断和课后诊断^[18]。蒋海啸还指出了课堂教学诊断应注意的关键性问题:其一,教学诊断随处可见、随时而生,需要教师不懈学习、积极实践、积累经验,才能把握诊断的时机,使诊断取得良好的效果;其二,教学诊断要有明确的目标,要保证知识的掌握、强化方法的形成和促成能力的提升;第三,教学诊断针对不同的课型和不同的学习阶段应有不同的侧重点,要抓住重点和关键进行诊断;第四,教学诊断不仅要查找问题,更要善于激励,要让学生体验成功的喜悦,使学生的学习兴趣持续增长;第五,教学诊断不能仅停留在教师对学生的诊断上,要引导学生学会相互诊断和自我诊断,学会沟通交流,学会取长补短,学会自主学习^[18]。

黄厚江对课堂教学诊断的基本流程进行了详细阐述,提出了“课堂考察—教学分析—矫正建议—实践改进”4步诊断流程,强调课堂教学诊断和实践改进过程有可能是一个循环往复、螺旋式演进的过程^{[9]12-15},这对于课堂教学诊断的实践具有重要意义和参考价值。第一,课堂考察。黄厚江指出对课堂教学情况进行全面考察的办法是“看、听、记、思”,考察的途径是观察与调查。因此,课堂教学观察对课堂教学诊断来说十分重要。黄忠敬提醒教师在课堂教学观察的时候要注意思考4个问题:观察谁(Who)、为什么观察(Why)、什么时间观察(When)、怎样观察(How)^[19]。第二,教学分析。教学分析应当全面、准确而又客观地反映教师现有的教学水平,如实指出存在的问题和原因。课堂教学分析的内容,主要是分析课堂教学系统是否达到了动态平衡,而课堂教学系统动态平衡主要是指在课堂学习这一特定的生态系统中,各要素都处于合理的发展状态,在功能上保持协调一致性,主要包括人际关系动态平衡、学习目标动态平衡、学习内容动态平衡、学习方法动态平衡、学习环境动态平衡、学习反馈动态平衡。第三,矫正建议。在课堂考察、教学分析之后,就要给教师提出改进教学的意见或建议。黄厚江提出了对症下药、切合实际、注意表达方式3点要求^{[9]12-15}。第四,实践改进。实践改进是课堂教学诊断的跟进措施,也是促进教师实现专业化发展的重要措施,属于教育行动研究。黄厚江提出根据具体对象分别采取不同的跟进措施,如“连续诊断”、“焦点问题”、“促进特色形成”等^{[9]12-15}。另外,温小允在总结前人研究的基础上,将课堂教学诊断分为“个体诊断”和“群体诊断”,并且提出了个体诊断与群体诊断的实施程序。

三、课堂教学诊断研究结论与展望

(一) 课堂教学诊断研究结论

专家探讨课堂教学诊断的价值取向、主要内容和实施程序,属于课堂教学诊断的应然状态,只有“真正将目光放在现实情境下的课堂”教学诊断上,判断课堂教学诊断“到底做得如何”,才能够“揭示其理论与实践的实然状态”^{[20]15-16}。而这也正是课堂教学诊断的现实困境:课堂教学诊断之前的课堂教学观察“难以反映课堂生活之全貌”^[21];课堂教学诊断是一项专业活动,其质量直接受到

“人”的影响;课堂教学诊断的依据需要规范化、科学化、系统化;课堂教学诊断大多都是泛泛而谈,针对性不强,缺少可操作性;课堂教学诊断的理论需要丰富,但更需要实践的验证。笔者通过对课堂教学诊断研究的文献梳理,得出如下结论:

首先,课堂教学诊断日益受到人们的重视。通过考察课堂教学诊断研究的足迹,得知课堂教学诊断从无到有经历了一个漫长的发展过程。时至今日,人们越来越认识到课堂教学诊断的重要性,将课堂教学诊断能力看作教师专业化发展的核心能力。众多学者和一线教师不但探讨课堂教学诊断的理论问题,而且开始探索课堂教学诊断的有效途径与技术路线,这不能不说是一大喜事。

其次,课堂教学诊断研究缺乏系统性与实践性。对课堂教学诊断的研究,主要是以“课题研究”为抓手,以“校本培训”为龙头,以教师的“自我诊断”为平台,以“实际问题”为突破口,以“技术整合”为途径,以“文本案例”为载体。很明显,国内课堂教学诊断研究大多是自上而下的研究,教师多处于被动的局面。而国外开展的教学诊断以有效教学为指导,大多为自下而上地开展研究,教师的主动性较强。国内外对课堂教学诊断的研究大都缺乏系统性和实践性,更没有建立课堂教学诊断的长效机制。

第三,课堂教学诊断缺少多样化与个性化。课堂教学诊断本质上是一种工具,但是就目前来看,课堂教学诊断并没有成为适应当前课堂教学真正需要的工具。课堂教学诊断作为改善课堂教学、实现教师专业发展、促进学生健康成长的重要方法,本应该根据师生的实际需要和教学条件的实际,实现其内容的多样化、手段的科学化和方式的个性化,但是就目前的课堂教学诊断而言,还远远没有做到这一点。课堂教学诊断的理论研究与实践,还任重道远。

(二)课堂教学诊断研究展望

教学病理学、中西医诊断学、课堂生态理论和协同学以及马克思主义人学理论是课堂教学诊断的重要理论来源。“诊断”(diagnosis)来自于希腊文,本意为通过“触摸”(dia)而“知道”(gno),即通过认真检查,揭示疾病或错误的本质属性。课堂教学诊断是指执教教师、教师同行或专家通过对课堂教学过程中诸要素及其关系的“诊视”与“判断”,发现并总结经验,分析存在的问题并提出改进措施的一种方法和技能,是教师专业发展的核心能力。课堂教学诊断研究,有利于丰富和完善课堂教学理论,有利于解决教学现实问题,有利于促进师生的共同发展,在推进新课程改革、实施素质教育中势必发挥更大作用,因而具有较大的理论价值和现实意义。根据课堂教学的现实需要和课堂教学诊断的研究轨迹,笔者认为今后课堂教学诊断研究将会出现如下3个发展趋势:

其一,课堂教学诊断的主客体将发生变化。将“诊断”引进“课堂教学”,其初衷不是对“教师”的诊断,也不是对“学生”的诊断,而是对“课堂教学”的诊断。因此,课堂教学诊断的客体应是“课堂教学”本身,即“课堂教学”诸要素“关系”的动态平衡性,因为课堂教学诊断的根本目的是促进学生的发展。课堂教学诊断的价值取向、主要内容、现实困境的研究,都是基于课堂教学诊断“旁观者”,而合作是教师专业发展的必然要求。从长远来看,教师课堂教学的自我诊断能力尽管是教师专业发展的核心能力,但是,“教师们”或“教师同伴”才是课堂教学诊断的主体,而不是领导,也不是专家。因此,未来课堂教学诊断的主客体将会发生根本性的变化,也只有这样,才能弱化甚至彻底消除课堂教学诊断的“评价”功能,实现课堂教学诊断“促进学生发展”与“总结教学经验”的发展功能。

其二,提升课堂教学诊断辅助工具的科学性。医学发展突飞猛进,作为医学术语的“诊断”也在飞速发展,不断革新的“诊断”工具与方法会为“患者”提供更多、更科学、更客观、更直接的病理依据。课堂教学诊断不但是教育的医学,也是医学的教育。作为“教育的医学”,教师利用先进的诊断工具为课堂教学“把脉问诊”;作为“医学的教育”,医学的发展为教育提供了更科学的诊断工具。未来的课堂教学诊断将会充分发掘“诊断学的教育”的应有价值,充分实现课堂教学诊断辅助工具的科学性、规范性,为课堂教学诊断提供可靠的证据支撑,使课堂教学诊断具备一套完善、系统的规范,包括严格的操作程序、科学的研究方法、严谨的诊断标准和权威的道德伦理等^{[20]19-20}。

第三,实现课堂教学诊断的自觉化、普及化、学科化。课堂教学诊断追求的目标之一就是提高教师课堂教学诊断的自觉性,这种自觉性来源于教师的自我需要,更来源于教育学、心理学、哲学、管理学、卫生学等理论对教师的滋养。课堂教学诊断研究方法虽然很“草根”,但也有理论的诉求^[21]。大力培养教师将教育学理论灵活地运用到课堂教学诊断中的自觉意识,也是教师教育的一大任务。同时,课堂教学诊断作为一种研究方法,既是“专业”的,又是“草根”的^{[20][21]}。课堂教学诊断的科学性决定了其专业性,课堂教学诊断的大众化决定了其草根性。由于课堂教学诊断能力是教师专业化发展的核心能力,因此,使广大教师掌握课堂教学诊断技术,将会是未来课堂教学诊断研究的重大课题。

参考文献:

- [1] 《中医大辞典》编辑委员会. 中医大辞典·基础理论分册;试用本[M]. 北京:人民卫生出版社,1982:171.
- [2] 顾建平. 汉字图解词典[M]. 上海:东方出版中心,2008:1115.
- [3] Niu W, Sternberg R. Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West[J]. The Journal of Creative Behavior, 2002, 36(4): 269-288.
- [4] 严先元. 教师怎样作教学诊断[M]. 长春:东北师范大学出版社,2007:4.
- [5] 王增祥. 教学诊断[M]. 北京:华文出版社,1995:19,23.
- [6] 张伟. 课堂诊断:贴近教师成长的学校科研[J]. 基础教育,2008(11):41-42.
- [7] 代天真,李如密. 课堂教学诊断:价值、内容及策略[J]. 全球教育展望,2010(4):41-43,66.
- [8] 刘萌萌. 初中物理课堂教学诊断策略研究[D]. 曲阜:曲阜师范大学硕士学位论文,2011.
- [9] 黄厚江. 语文课堂教学诊断[M]. 南京:江苏教育出版社,2011.
- [10] 刘晓春. 教学诊断:成全之路[J]. 河北教育:综合版,2009(10):42.
- [11] 唐美莲. 研究型课堂教学诊断策略的研究[J]. 基础教育研究,2013(13):30-31,33.
- [12] 温小允. 基于教师专业发展的数学课堂教学诊断[D]. 杭州:杭州师范大学教育硕士专业学位论文,2007.
- [13] 胡庆芳. 课堂教学诊断改进系统的重建[J]. 思想理论教育,2009(4):41-47.
- [14] 陈勤,王燕,郑立舸. 开展课堂教学录像法诊断 提高教师课堂教学质量[J]. 医学教育探索,2008(6):625-626.
- [15] 杨兰娥. 教学诊断应秉持的六大原则[J]. 河北教育:综合版,2009(11):42-43.
- [16] 秦德林,张伟. 课堂诊断:教师成长的“第一阶梯”[J]. 上海教育科研,2008(12):56-57.
- [17] 宋继燕,胡秀威. 浅析诊断—处方式教学[J]. 黑龙江教育学院学报,2008(9):70-71.
- [18] 蒋海啸. 教学诊断的思考与应用——中学数学课堂教学有效性探究一则[J]. 教育与教学研究,2012(3):97-99.
- [19] 黄忠敬. 课堂观察:让教师拥有一双“慧眼”[J]. 基础教育,2008(4):14-17.
- [20] 崔允灏,沈毅,吴江林,等. 课堂观察Ⅱ:走向专业的听评课[M]. 上海:华东师范大学出版社,2013.
- [21] 陈瑶. 课堂观察:限度及其问题[J]. 上海教育研究,2011(1):68-71.

A Review and Prospect of the Research on Classroom Teaching Diagnosis

YIN Da

(College of Education, Shanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: The introduction of the medical term “diagnosis” to the classroom teaching has brought it new element and plays a very important role in improving teachers’ professional level of teaching, optimizing the teaching process, promoting the quality of teaching and students’ development. Through the review of the research on classroom teaching diagnosis in the past ten years, we will have a better understanding of the reality of classroom teaching diagnosis, and predict the prospect of classroom teaching diagnosis through the reflection of classroom teaching diagnosis issues.

Key words: classroom teaching; classroom teaching diagnosis; classroom teaching evaluation; research

责任编辑 邓香蓉