

问动课堂的理念与实践

阳 泽¹, 许卫平²

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 重庆第五十七中学, 重庆 404000)

摘 要:问动课堂以强调并优化课堂中的“问”(以下简称“课堂问”)来达成课堂动感目标。动感是个体潜能释放的表征和优质课堂的关键特征;问是课堂最活跃和最有挑战性的因素,是促成课堂动感的机制力量。问动课堂以追求课堂动感为目标,坚持问、教、学并重和问、教、学联动的发展方向,倡导知问合一、设问求动和由动生问的生成形式。问动课堂具有生成性、灵活性、适宜性和整合性特点。问动课堂的实践是以激发主体参与和形成实践领导力为前提,从系统推进、活动组织与条件保障三个方面切入。课堂变革反思显示:目前问动课堂的理念趋于成型并会沿着三条路径继续完善;问动课堂实践已取得多方面成效,下一步将寻求更高的效率和更好的效果。

关键词:问动课堂;课堂理念;课堂实践;课堂变革

中图分类号:G424 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)06-0029-08

教育活动的根本是最大限度地调动和挖掘人的潜力。课堂是人才培养的重地,探究什么课堂最能激活人的潜力是课堂变革的重要使命。叶澜先生认为课堂变革应朝着“建设充满生命活力的课堂”方向发展^[1]。那么,这样的课堂必然具有动感特征,而且动感也是一切生命体潜力释放的共性表征。从课堂生态的角度审视,“问”代表着与教和学不同的课堂活动形态,是课堂最活跃和最具挑战性的因素,因此挖掘“问”的丰富内涵并赋予其更高的课堂地位,是达成动感课堂目标、促成创造性人才培养的关键。重庆M中学是重庆市国家级“教师教育创新实验区”学校之一。近年来,该校探索并开展了以“问动课堂”为主题的课堂变革。“问动课堂”是以强调并优化课堂问来达成课堂动感目标。伴随课堂变革的推进,“问动课堂”的理念内涵更加完整、实践策略更加丰富,在此总结提炼以供审视借鉴。

一、“问动课堂”的缘起

课堂变革的核心是优质课堂建设。课堂变革实际上是围绕三个问题在进行:什么是优质课堂、如何实现优质课堂以及在实践中如何推广优质课堂。确定什么是优质课堂属于价值判断。近年来,自主、合作、探究、生命、生活、生态、高效等成为界定优质课堂的高频词汇^[2]。如何实现优质课堂涉及对影响优质课堂核心因素的识别及机制的分析。不同优质课堂模式的核心影响因素和机制并不相同。例如:自主课堂以学生的学习能力和自律意识为依托;合作课堂以合作意愿和合作技能为前提;等等。实践中推广优质课堂要考虑学校的现实条件并遵循实践逻辑。学校的现实条件制约着优质课堂的目标定位和实践意志。我国课堂变革较为成功的是创生了很多新型课堂模式及理念,并大多获得了比较积极的反响,一些校本课堂模式更是明显促进了所在学校的发展。但这些课

收稿日期:2017-06-07

作者简介:阳泽,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

许卫平,重庆第五十七中学教师。

堂模式与理念大多还停留于观念层面,实际的推广效果并不理想。

重庆 M 中学属于受到课堂变革冲击较大的众多学校之一。该校地处重庆市渝中区,其生源质量及综合办学条件在重庆市均属中等,学校长期奉守传统课堂模式。近年来,学校师生逐渐意识到传统课堂的局限,开始在课堂中陆续引入新型课堂元素。然而,这些新型课堂元素无法满足实践逻辑对效果和效率的双重要求。要么有效果但效率低,如自主式学习、探究式学习;要么有效率但效果难以保证,如“少教多学”。这些新型课堂元素虽然搅动了课堂但最终并没有落地生根。之后,人们意识到课堂改革不能简单地奉行拿来主义,合乎实践逻辑的课堂模式必须源于对学校具体情况的有效认知。带着“我们的课堂实际情况怎样”“我们自己对课堂有哪些直接感受和体验”这样的问题,检视学校课堂教学,可以发现虽然师生在课堂中都很努力,但教师认为自己是在“辛苦地干简单的活儿”,学生觉得自己是在“负重地做枯燥的事”,课堂显得机械、刻板、缺乏灵性,师生墨守成规缺乏能动性,课堂整体氛围沉闷压抑。仔细分析后,有人将原因归结为课堂“动”得太少,但一些课改课堂中的“动”显得既不真实也不赏心悦目,这种热闹令人反感。其实,课堂中的真动是能体现运动规律与美学特征的,充满动感的课堂才是优质课堂。在检视中惊喜发现,那些安排了恰当问题的课堂,显示出了真正的活力,学生积极思考,课堂气氛活跃。“问”虽然是课堂的常见要素,但人们多把它作为教学的附属成分,这严重抑制了课堂中师生问的意识和能力。在课堂里“问”可能是最活跃、最难预料和最有挑战性的因素,因为“问”总是在打破某种固有和完整的東西,而学校课堂最大的问题可能就在于“没问题”或者缺乏“有质量的问题”。

课堂改革不仅需要基于经验的直觉逻辑,还需要基于理论的分析逻辑。如何确认课堂动感是优质课堂的关键特征呢?从哲学层面解析,运动是一切事物的本质特征,动感是事物的运动合规律、合美学的状态。当事物朝着溃败和消亡的方向变化时,事物的运动是消耗性的,表现为杂乱的失序;当事物朝着成长和进步的方向发展时,事物的运动是增强性的,呈现出和谐的动感。因此,动感代表了生命的成长形态和生态的健康状态。事物的运动可能被他物主宰和受到抑制,此时事物表现出被动的收缩状态;事物的运动也可能受自己主宰并能自由展开,此时事物将呈现出活跃的动感状态。因此,动感体现了运动的主体性和自由性特点。综合分析可知,动感不但是鲜活生命体的本质特征,而且能有效统摄自主课堂、探究课堂、生命课堂、生态课堂等新型课堂的核心价值。对于“‘问’是课堂最活跃和最有挑战性因素”的观点,古今中外诸多学者都有表述,如清朝人刘开曾针对荀子《劝学》和韩愈《师说》而著《问说》,一改前人对学与教的偏爱而对“问”的重要性进行强调,认为“君子学必好问”“非问无以广识”^[3]。不少近现代专家学者也非常重视“问”,他们的看法可归纳为两个方面:一是揭示“问”具有不确定性和挑战性,如心理学家马丘什金认为“问”是已知向未知的过渡,属于或知状态^[4],物理学家爱因斯坦认为“问”需要创造性的想象力,好的问题是对智力与勇气的挑战^[5];二是指出“问”具有开放性和驱动性,完形学派强调“问”是完形出现缺口^[6],皮亚杰指出“问”代表认知的不平衡^[7],显示出“问”总是在打破已知的东西并向未知领域开放,同时“问”会驱使对问的回答,爱因斯坦认为一切真正意义上的科学无不是受问题驱动^[5],哲学家波普儿也强调“正是问激发我们去学习、去发展知识、去实践”^[8]。分析显示,课堂动感和课堂问体现着优质课堂的核心精神,那么课堂动感与课堂问是何种关系呢?基于对课堂动感和课堂问的深入剖析可知,课堂动感是对优质课堂目标状态的描述,课堂问属于推动优质课堂进程的核心因素和机制力量。就优质课堂而言,这二者形成目标与手段的共生关系。分析已有新型课堂模式的表征形式,可归纳为三类:一是目标表达型,如生命课堂、生活课堂;二是手段呈现型,如合作课堂、探究课堂;三是目标与手段结合型,如生命-实践课堂。显然,目标与手段结合型课堂的核心理念更加完整、特点更加鲜明。由于课堂问是课堂最活跃和最具挑战性的力量,也是课堂最有效的推动机制,因此它与课堂动感具有明显的因果一致性。对课堂动感和课堂问进行整合,将整合后的课堂命名为“问动课堂”。

二、“问动课堂”的理念内涵

课堂理念是关于某种课堂模式的观点或观念,通常涉及对该课堂目标状态的描述、对其结构特点的说明和对有效运行机制的阐释。某种课堂模式的理念既是对这种模式的理论表达,也是对这种模式内在特点的彰显。问动课堂的理念突出表现在5个方面,并具有生成性、灵活性、适宜性和整合性的特点。

(一)“问动课堂”理念内容

1. 追求课堂动感

问动课堂把课堂动感作为优质课堂的标准和要达成的目标。课堂动感表现为情绪激动、思维灵动、潜能涌动、人际互动、教学机动和课堂谐动。情绪激动指兴致高昂、精神振奋,表征着师生积极向上和乐学、乐教的精神状态;思维灵动指思维积极、通畅而灵活,显示着认知机能被激活并处于康健状态;潜能涌动指不断生成新的或超常规的观点和想法,意味着深度教学的达成;人际互动指师生间积极地沟通、合作与分享,共同获得团体认知与集体智慧;教学机动指教学安排灵活多样而不机械刻板,展现着高效的调节能力;课堂谐动指师动和生动合拍、心动和行动一致、情动与知动协同,实现着课堂优良的组织功能。课堂动感是师生主体内、主体间、教学活动和课堂整体的积极而和谐的运动状态,综合反映了师生能动、教学机动、课堂谐动的课堂情景。

2. 问、教、学并重

传统课堂只有教和学两类活动,因此课堂几乎等同于教学。当然,传统课堂中也有问,但问是为了更好地教和学,因此问被归为教学范畴而失去独立价值。作为对传统课堂的修正,问题教学课堂似乎表达了对“问”的重视,但实际上关注的是解决问题,即希望获得问题解决的策略。问动课堂认为问与教和学不同,但有同样重要的价值。在课堂中,“问”指问题生成、问题设计和问题表达。教和学的内涵虽然颇多分歧,但本质上“教”是使学生心理有所获取的行为,核心是传授;“学”是个体心理的获得过程,核心是掌握。问与教和学的不同有两点:一是问朝向“开口”,而教和学属于“收口”;二是问带来张力和不确定感,教和学却较少或者消减张力和不确定感。按皮亚杰的观点,问代表着不平衡,教和学代表着平衡。就个体发展而言,平衡和不平衡都是个体发展不可或缺两种状态。因此,问动课堂赋予“问”在课堂中的独立价值和地位,在课堂中建立问的哲学和文化,重视问所展现的张力和不确定感,允许甚至支持“存问不答”和“存问延答”的现象存在,重视问题的生成和问题的构造,在课堂中倡导“好问”,驱动“善问”,寻求“最有价值的问”。

3. 问、教、学联动

尽管问动课堂赋予问以独立地位和价值,但同样认为“问”无法孤立地体现自身的地位和价值,问必须通过与教和学的联动来最大程度地彰显自己,即所谓“无教而问易乱,无学而问易空”。同样,教和学也需要通过与问的联动得到优化,正所谓“无问而教易塞,无问而学易仿”。在问动课堂中,问、教、学的联动具体表现为:以问导教、以问促学、以学引问、以教助问、教学相长等形式。以问导教,指教前先问并且怎样问就怎样教,可以做到“道而弗牵”^[9];以问促学,指学先有问并且伴随着问来学,是“真能好学者”^[3];以学引问,指通过学引发问题,所谓“非学无以致疑”“学问之道,学即继以问也”^[3];以教助问,指通过教来诱发问题和传授问的方法和技巧;教学相长,指教和学互为依据、相互促进。问、教、学的联动提升了课堂的整体功能,推动着课堂动感的生成。

4. 知问合一

知是课堂最重要的目标之一。知有死知和活知之分,两者的区别是:从过程来看,前者是简单的“拿来”而后者是认知加工;从结果来看,前者是静态存在而后者是动态变化。著名哲学家伽达默尔曾指出:“我们可以将每一陈述都当做是对某个问题的反应或回答,而要理解这个陈述,唯一的办法就是抓住这个陈述所要回答的那个问题。”^[10]问动课堂认同“问而知之”的观点,并以苏格拉底

“产婆术”为范型。从结果来看,问动课堂认为知识的表征和储存应与问题联系起来。在传统课堂里,知识的表征和储存与问题是分离的,容易将知识静态化和凝固化,但实际上联结问题的知识表征与储存不但使知识有所指向,而且容易激活知识的内在运动,使知识的表征和储存动态化。问动课堂同样倡导“知而有问”,即个体有所知而不满足或者虽已获知但存有疑虑,亦可生成问题。在问动课堂里,既问而知之,亦知而有问,知与问循环感应、相互促进。

5. 设问求动、由动生问

在问动课堂中,一方面问是发动机,问的质量与其“促动”功能成正比;另一方面课堂的动感状态也影响着问题生成。优质问题有两个重要来源:一是精心设计产生;二是在良好心理状态下自然生成。“设问求动”体现的是前者,指通过精心设计问题来促成课堂动感。它包含三点:一是重视问题设计,强调问题设计是一个主动积极的过程;二是追求问题质量,以能否带来课堂动感作为评价问题质量的标准;三是问题设计是以动感为目标和依据。“由动生问”体现的是后者,指个体在能动状态下生成问题。问题生成可分两种情况:一是个体缘于适应受阻而产生问题,此类问题等同于麻烦,此时的问题无所谓质量好坏,带来的是焦虑紧张而不是动感;二是个体在能动状态下出于探索和拓展的需要而生成问题,此时的问题质量决定着探索和拓展的方向,高质量问题将带来兴奋感,对个体具有更强的促进功能。

(二)“问动课堂”理念的特点

在课堂改革中,自主探究课堂、学习中心课堂、生本课堂、杜郎口课堂、翻转课堂是非常有代表性的五大新型课堂模式。与这些课堂模式的理念进行比较,问动课堂的理念有四个特点。

1. 生成性

根据来源可将课堂理念区分为3种类型:引介型、演绎型和生成型。引介型指某种课堂模式是从其他国家引进或介绍而来,自主探究课堂、翻转课堂即属此类。由于文化殊别,这类课堂模式不能照搬,要么对其进行改造,要么为本土课堂建设提供参考。演绎型指某种课堂模式源于某种思想或者理论的演绎,生本课堂、学习中心课堂可归此类,它们分别是人本思想、学会学习观引入学校课堂的结果。此类课堂理念与实际往往有明显距离,存在实践推动力不足的问题。生成型指某种课堂模式是为了应对学校实际问题并经由学校师生反思领悟而产生,杜郎口课堂大抵属于此种类型。此类课堂理念能有效解决一些实际问题,但存在概括水平不高、迁移容易走样的局限。问动课堂的理念源于M中学对学校实际情况的有效认知和以此为基础的领悟,当属生成型。但问动课堂理念还经过了基于理论和逻辑的分析、验证和提升,又高于一般的生成型课堂理念。

2. 灵活性

灵活性是相对于绝对化而言。绝对化的课堂理念源于对课堂理念创新的误解和对精确化表达的神化,表现得要么很极端,要么很机械。绝对化课堂理念排斥多样性选择,不但难以实践操作,而且极易带来消极后果。生本课堂本想扭转传统课堂先教后学、教多学少、以教定学的偏颇做法,倡导先学后教、多学少教、以学定教的教法,结果从一个极端走向另一个极端。杜郎口课堂推出“10+35”课堂时间分配模式,看似精确化的规定却产生了“削足适履”的刻板化行为。问动课堂认识到课堂是一个各要素相互依存、相互作用的生态场域,课堂要素间是联动和互为依据的关系。问动课堂强调问、教、学联动,要求设问求动、由动生问,这是充分考虑到课堂的生态性而在理念上表现出的灵活性原则。

3. 适宜性

适宜性是就新型课堂理念与传统课堂理念的关系而言。如果新型课堂理念是以传统课堂理念为基础并体现了与前者的顺承关系,那么这种课堂理念具有适宜性;如果新型课堂理念是与传统课堂理念决裂或者完全对立,那么可以说这种课堂理念具有颠覆性。颠覆性课堂理念往往有很高的理论创新价值,但常常不易为人所接受从而在实践中遇到阻力,翻转课堂和学习中心课堂大抵属于

此类。适宜性课堂理念由于处在人们的“理念最近发展区”内,既容易被接纳并转化为实践,又容易参与并推动完善。问动课堂理念并非对传统课堂的颠覆。一方面,它的核心概念——课堂动感和课堂问——都是人们所熟悉的课堂元素;另一方面,它将课堂动感作为追求优质课堂的目标,赋予课堂问更丰富的内涵和更高的课堂地位,在课堂动感和课堂问之间建立起了因果关系。因此,问动课堂虽创新了传统课堂但仍体现了与传统课堂的顺承关系,具有合乎当下课堂环境和师生心理的适宜性。

4. 整合性

课堂理念是一组关于某个课堂模式观念的集合。某个课堂模式理念的整合性往往源于这组观念能准确、系统地反映这个课堂模式的本质特征。课堂理念的整合性代表了这种课堂理念的成熟度,不仅影响人们对这种课堂理念的准确认知,也影响实践的有效性。课堂理念集合中的观念错位、观念堆砌和观念不全,会明显影响某个课堂模式理念的整合性。例如:生本课堂的观念集合是先学后教、多学少教、以学定教,这些观念更多反映地是学习的重心而不是生本内涵;翻转课堂有创意地置换传统课堂的课前和课中,但把对话学习、合作学习、展示学习等都纳入课堂理念中,这就变成了观念堆砌。问动课堂的理念也是由一组观念构成,但这些观念都是紧密围绕课堂动感和课堂问而展开,因此,比较集中地体现了问动课堂的本质。同时,这一组观念分别反映了问动课堂在课堂目标(追求动感课堂)、课堂结构(问、教、学并重)、课堂功能(问、教、学联动、知问合一)、课堂机制(以问求动、因动设问)四个方面的主张,比较系统地呈现了问动课堂的全貌,因此,问动课堂的理念具有整合性。

三、“问动课堂”的实践策略

实践是理念与现实相互作用的复杂过程,实践策略源于对实践过程的复杂性思考。问动课堂实践之初,M中学就“在课堂改革中支持学校哪些做法?你有什么建议?”等问题征求师生意见,这既是凝聚共识,也是意图激活师生的参与意识。为提升实践作为目标导向活动所需要的领导力,M中学组建了推进问动课堂实践的领导小组、研究小组和活动小组,并采用分布式领导方式对各小组赋权分责。实践不仅是对理念的践行,更是对理念的深化。为此,问动课堂的实践被分为实验探索、验证调整和推广应用三个周期。究其根本,实践是一个动态过程,是在一定条件支持下的动力行为系统,因此,M中学主要是从系统推进、活动组织和条件保障三个方面切入问动课堂的实践过程。

(一)问动课堂实践的系统推进

问动课堂实践的系统推进包括引领、激励、反馈和宣传。引领意在为实践者提供行动的方向。课堂实践的引领主要来自两个方面:一是学校办学理念;二是课堂改革目标。对于M中学来说,实施问动课堂,宏观上是践行学校“馨香育人”的办学理念,微观上是打造优质课堂。要实现在学校课堂中体现问动课堂特征、释放问动课堂功能和让问动课堂落地生根的目标,需要解决的主要任务包括设计问动课堂特色教案、开发问动课堂活动模式和问动课堂学科化。激励是组织在供给能力范围内针对个体需求结构而作出的供给行为,目的是提升个体完成组织任务的努力程度。激励主要针对研究团队成员,因为他们是问动课堂探索实验的承担者,任务重、压力大。基于对成员需求结构和学校供给条件的分析,对研究团队成员的激励主要有三种措施:一是同等条件下优先推荐评职、评优;二是学校为其提供教改专项基金资助;三是成员的课堂研究成果纳入提升计划。根据控制论,反馈是达成目标的重要环节。对课堂改革来说,反馈具有进程监控和调节功能。为此,研究团队编制了“问动课堂观察指标”作为课堂反馈的工具。“问动课堂观察指标”共包含4个一级指标、18个二级指标和42个观测点,采取五级记分和点评结合的方式反馈结果。反馈采用教师自我反馈和学校阶段反馈相结合的方式。宣传是利用传播手段有意施加影响的活动。因为宣传具有动员和沟通功能,所以为许多变革所必需。针对问动课堂改革的宣传,M中学的做法有两种:一是面

向校内师生宣传,主要形式是大会宣讲和在校刊《成长》上开辟“问动课堂”专栏,意在对外校师生进行鼓励和动员;二是面向校外宣传,通过交流或者汇报的方式进行,目的是引起外部关注和不断吸纳外部意见。

(二)问动课堂实践的活动组织

活动是问动课堂实践的主要载体。根据实践特点,将活动区分为3类,分别是践型活动、研型活动和示型活动。践型活动是对理念或策略的直接应用,前提是这些理念或策略已具体、可靠。针对性问题设计和组合式问题设计即属此类。践型活动要求教师能熟练掌握问题设计的操作策略,同时检验所设计问题对课堂的“促动”效果。研型活动是对相关理念或策略进行研究以解决理念具体化和策略最优化等问题,要求大量占有资料并进行科学分析。M中学研究团队从“怎样才能落实问动课堂理念”出发,设置了24个小型课题,其中包括“存问不答的课堂操作策略”“如何多角度提问”“能唤起情绪的问题特征”等。研究团队成员每人承担两个小型课题,完成期限是一学期,要求收集与课题有关的文献资料、经历材料和实验数据,并提交研究报告。示型活动是问动课堂展示课,包括示范课和比赛课。示范课的目的是提供观摩学习;比赛课的目的是发展优质课。示范课活动采取择优原则,不定期举行活动;比赛课活动采取泛众原则,只要愿意都可参与,安排在学期末进行。

还有介于以上几种类型间的活动。例如:课堂微创新和教研组集体备课介于践型活动和研型活动间,研讨课介于研型活动和示型活动间。课堂微创新与教研组集体备课都属于既研又用型,只是其“研”不及研型活动正式,其“用”不及践型活动直接。课堂微创新是自研自用型,其“研”带有摸索性,其“用”带有尝试性。由于课堂微创新是教师个人经验创新的重要途径,因此M中学鼓励研究团队成员就问动课堂进行课堂微创新,并在每周研讨会上汇报各自课堂微创新的成果。教研组集体备课属于合研共用,其“研”带有对话性,其“用”带有验证性。教研组集体备课是教师集体经验创新的重要途径,M中学要求各教研组每个月就问动课堂开展至少两次以上的集体备课,并将集体备课成果予以展示。研讨课是献课和评课的结合,有展示的作用,也有探究的目的。由于研讨课针对性强、反馈全面、反思深入、借鉴意义明显,因此是各类课堂改革的必有活动,问动课堂实践亦不例外。M中学将问动课堂实践中的研讨课分为两类:一类是在教研组中举行;另一类是在研究团队中举行。

(三)问动课堂实践的条件保障

自课堂改革以来,我国中小学的课堂并不缺乏革新活动,但很多活动因为忽略甚至轻视条件保障无疾而终。对于问动课堂实践来说,时间保障、风险防范和智力资源保障是尤为重要的条件。

1. 时间保障

时间是变革不可或缺的资源。迈克尔·富兰认为,时间是分析学校变革的主题之一^[11]。在学校变革中,教师的时间压力主要来自3个方面:一是传统工作环境中的超负荷工作;二是变革活动本身所占用的时间;三是变革活动打破教师时间常规而带来不适感。对于M中学来说,教师虽然不存在超负荷工作,但工作时间基本处于饱和状态。为缓解问动课堂变革给研究团队带来的时间压力,学校采取了以下措施:一是将教师的工作时间区分为个人工作时间和集体工作时间,并将集体工作时间基本固定下来,以形成新的时间常规;二是提高教师集体工作时间的使用效率,规定集体活动要遵守主题集中、准备充分、精简程序、见效即收的原则;三是通过减少教学任务和安排实习生协助教学等方式,节省教师的个人工作时间,使其能有更多时间用于问动课堂的研究和实践。

2. 风险防范

在《失去与变革》中,马利斯指出变革是损失与收益的合体,但“损失的风险”将带来“保守的冲动”,导致变革遭到抵制^[12]。问动课堂实践有可能出现两种不利的结果:一是付出了很多努力,但效果并不如预期所想;二是扰乱了课堂秩序,效果还不如原有课堂。预期可能出现这样的结果,称为预期风险;由这个结果带来其他不利的影晌,称为结果风险。针对预期风险,M中学的风险防范分两个方面:一是通过增加专家指导、延长变革周期等措施帮助教师提升对问动课堂的效能感;二是通过不

间断反馈问动课堂改革进展并精细记录教师进步痕迹来帮助教师产生成功逼近感。针对结果风险，M中学采取的风险保障策略有两个：一是重视过程的评价；二是制定不利结果的集体担责制度。

3. 智源保障

如果遇到困惑或者把握不了的情况怎么办？这是实践者常有的问题，显示了变革的复杂性给实践者带来的巨大认知压力。因此，应该给实践者提供智力资源，以帮助他们应对遇到的问题。对于M中学来说，课堂教学是师生熟悉的领域，但课堂变革实践却非他们所长。作为变革实践者，他们必将承受课堂变革带来的各种认知压力，困惑、纠结、不确定感随之而至。如果没有智源保障提供帮助，累积的困惑、纠结和不确定感必然阻碍甚至毁灭这场课堂变革。在问动课堂实践中，为了帮助教师在遇到困惑或者把握不了的情况时能够获得智力支持，M中学从两个方面建立起智源保障体系：一是聘请熟谙课堂变革并对课堂理念有精深研究的专家做顾问，以随时解答教师们的困惑和疑虑；二是围绕课堂变革和问动课堂购置和收集大量的资料，以供教师研究和遇到问题时备查。

四、反思与展望

变革是一个过程而不是一个事件^[11]，作为过程的变革寻求的是持续改进。反思是对变革过程的回溯和对现状的审视，是可持续变革的内在机制。目前，问动课堂的变革远未结束，反思已走过的历程有助于对问动课堂形成更清晰的认知，并获得推动问动课堂持续深入变革的实践智慧。

回顾问动课堂理念的发展，分别经历了经验直觉、理性提炼和集体智能3个阶段。其最初理念——问题驱动、师生互动、少讲多动——源于师生对课堂提问少、互动少和讲得多的经验直觉。随后，经专家对其进行理性提炼，明确问与教和学的关系并加入动感概念，使问动课堂的理念变为“以问促学、以问导教、知问结合、能动师生、动感课堂”。最后，经专家集体讨论、校际同行反馈凝结成集体智慧，问动课堂理念进化为“以追求课堂动感为目标，坚持问、教、学并重和问、教、学联动，倡导知问合一、设问求动和由动生问”，明显提升了问动课堂理念的系统性和概括力。反思问动课堂理念的发展，可见其背后有两股重要的推动力：一是不断追寻问动课堂理念的深刻性、完整性、灵活性和适应性；二是有更多的智慧形式不断参与到问动课堂理念的建构中来。由于这两股推动力的存在，目前问动课堂理念虽臻于成型却没有故步自封，它将通过三条路径寻求进一步完善：一是新理论带来的启发；二是新实践带来的触动；三是不同的课堂理念走向整合。

效果和效率是检验问动课堂实践的效标。问动课堂的实践经历了“实效—成效—长效—效应”的效果呈现序列，以及由不计效率再到高效率的发展进程。实效表现为问动课堂由理念形态变为实存形态。该过程有4个步骤：一是通过实践探索将问动课堂理念具体化和策略化；二是依据具体化的课堂理念编制“问动课堂观察指标”；三是将策略化的课堂理念转变为“问动课堂实践指南”；四是在“问动课堂实践指南”引导下打造问动课堂，并按照“问动课堂观察指标”予以检验调整。该阶段任务虽只是形成问动课堂的基本样态，但由于环节多和不规范，需要耗费很多精力和时间，极易滋生焦虑与浮躁心态。此时，需要各类保障策略发挥作用，而不计效率的实践取向提供了此阶段所需要的耐心和细致的心理支持。成效是问动课堂表现出的课堂效果。这种课堂效果是在第一阶段规范问动课堂后，伴随教师课堂操作熟练化和辅助性能力的提高而实现的。成效是缓缓呈现出来的，仿佛一颗优良的种子在人们辛勤灌溉下发芽、长苗到茁壮成长。辛勤的付出伴随耐心的等待，最终在课堂里“问”变成一种乐趣，成为一种习惯。课堂中，师生有激情、思维有深度、教学有调整，初步显露了师生能动、教学机动、课堂谐动的动感景观。当这种课堂效果长时间延续下去，表明问动课堂实践达到了长效。分析问动课堂实践，存在3种长效机制：一是教师课堂操作熟练化和辅助性能力的提升所带来的益处开始持续发挥作用；二是教师应学科和年级等因素的变化而对问动课堂作出适当调整；三是问动课堂实践表现出了高效率。问动课堂实践的高效率是指当问题出现后能很快找到解决的办法。低效运行和问题久拖不决对变革而言，极易造成猝崩或者不了了之，因此

高效率是长效得以维系的关键要素。问动课堂实践的高效率既源于教师实践经验和智慧的提升,也源于教师专业发展的“促动”效应。伴随问动课堂实践延伸,问动似乎不再仅仅是课堂理念,对教师来说,“动感”正在表征一种值得向往的职业状态,“问”亦成为教师深度介入课堂实践的重要策略,问动课堂实践正通过效果转化对教师专业发展形成“促动”效应。概括地说,目前M中学问动课堂的实践,总体平稳并呈稳中有进的趋势。这两个重要原因:一是变革者事先对问动课堂实践进程进行了顶层规划和精心设计,体现了协同性和策略性;二是对问动课堂实践的效果和效率做了错位赋权,使二者产生了耦合效应。

深入探究问动课堂变革,可知其受问动课堂理念和课堂实际的双重驱动,受实践效果和效率的双向引导。问动课堂的理念将不断丰富,存在与其他新型课堂理念对接和融合的问题。课堂实际问题会持续涌现,教师问题能力的提升刻不容缓,同时要应对网络时代扁平化思维对课堂的侵袭。未来,对问动课堂的效果和效率将会有更高的期待,表现在问动课堂应扩大影响,促成学校问动文化的形成,努力将问动课堂由变革试行状态发展到自然进化状态。

参考文献:

- [1] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力[J]. 教育研究,1997(9):3-8.
- [2] 时晓玲,于维涛. 中小学课堂教学模式改革的省思与多元创新——基于洋思、杜郎口、东庐等校课堂教学实践的思考[J]. 教育研究,2013(5):129-133.
- [3] 刘开. 问说[M]. 苏州:归叶山房书坊,1915:34.
- [4] 丁念金. 问题教学[M]. 福州:福建教育出版社,2005:24-25.
- [5] 仲路宏. 科学提问与深层次应用[J]. 中国信息技术教育,2010(1):21-27.
- [6] 卡尔·考夫卡. 格式塔心理学原理[M]. 黎炜,译. 杭州:浙江教育出版社,1997:91-98.
- [7] C·阿特金森,熊哲宏,李其维. 皮亚杰的平衡模式[J]. 心理发展与教育,1991,7(2):26-29.
- [8] 陶伯华,朱亚燕. 灵感学引论[M]. 沈阳:辽宁人民出版社,1987:83.
- [9] 高时良. 学记评注[M]. 北京:人民教育出版社,1982:3.
- [10] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔. 诠释学——补充和索引[M]. 洪汉鼎,译. 北京:商务印书馆,2007:61.
- [11] 迈克尔·富兰. 教育变革新意义[M]. 赵中建,陈霞,李敏,译. 北京:教育科学出版社,2005:31-33,54.
- [12] MARRIS P. Loss and change[M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1974:2-22.

A Vigorous Teacher-Student Relation and Dynamic Classroom

——The ideas and Practice of Classroom of Inquiring Giving Dynamicity

YANG ZE¹, XU Weiping²

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Chongqing No. Fifty-Eighth School, Chongqing 404000, China)

Abstract: Classroom of Inquiring Giving Dynamicity (CIGD) pursues the classroom dynamicity by emphasizing and optimizing inquiry in classroom. Dynamicity is the release of individual potential and also an important characteristic of high-quality classroom; Inquiring is the most active and challenging factor in classroom, serving as the systematic power driving dynamicity in classroom. CIGD aims to achieve classroom dynamicity. It insists on paying equal attention to inquiring, teaching and learning, and emphasizes the linkage in inquiring, teaching and learning. CIGD advocates the integration of knowledge and inquiring, and the interaction of inquiring and dynamicity. The ideas of CIGD are generative, flexible, suitable and integrative. Based on practical participation and practical leadership, the practice of CIGD commences from systematical boosting, activity organization and condition guarantee. Reflection on classroom practice shows that the ideas of CIGD have formed, but it still needs to be improved through three ways. CIGD have already taken effect in many aspects, but further efforts will be made to achieve higher efficiency and better results.

Key words: CIGD; classroom ideas; classroom practice; classroom reform