

课堂对话中的真实问题：内涵、价值与生成路径

徐 浩

摘要：问题在课堂教学中起着举足轻重的作用，问题恰当与否直接影响课堂对话的开启及其类型与质量。那些能够让学生参与对话，引发学生深入思考，激发学生学习和好奇心的问题被认为是“真实问题”。这些问题往往被用以引起师生对话，而不是测试学生，提问者的目的也倾向于获取信息或引发思考，因此真实问题通常更具挑战性。坚持在课堂教学中提出真实问题，将有助于把学习的权利归还给学生，让学生真正思考和参与讨论他们感兴趣的话题，进而从中学习和运用知识。在实际的课堂教学中，通过营造非权威认识论立场的课堂空间、创设以富有成效的对话为目的的对话情境、构建真实且具有学习进阶性的问题链三种路径，可以有效促进真实问题的生成。

关键词：问题；真实问题；课堂对话

核心素养导向下的课程理念推动课堂教学方式从教师向学生的单向知识传递转向师生间的建构分享^[1]，课堂对话成为其中的重要一环。在课堂教学中，提出恰当的问题将直接影响课堂对话的开启及其类型与质量，但并非所有教师都能意识到课堂教学中所提出问题的重要性，以至于出现教师提问十分随意，大多是简单记忆或机械判断性问题^[2]，以及学生出现“‘不知问’‘不想问’‘不敢问’和‘不会问’”^[3]等问题。因此，那些能够引发师生深入对话的“真实问题”成为分析课堂对话质量的一个重要指标。^[4]

一、什么样的问题是“真实”的

关于“什么样的问题是‘真实’的”，似乎很难用简单的二分法来对其进行回应。因为问题的分类本身就极为复杂甚至相互矛盾，一个问题是否“真实”不仅与问题本身有关，还取决于师生如何使用以及在什么情况下使用这个问题。

（一）问题性质：引起课堂对话，而不是测试学生

课堂教学中存在着大量的问题，尽管这些问题各自承担着课堂教学环节中的重要任务，但并非所有问题都能够有效地推动课堂对话的进行。那些导向固定或唯一答案的“是何”问题^[2]，通常被认为是封闭式的，指向简单的记忆或信息检索能力，引起的是“简短的回忆和最小的反馈”^{[5]93}，而不是真正的课堂对话。因此，当我们讨论课堂教学中的问题时，首先要明确的是问题的性质，那些能够引起真正师生对话的问题才是“真实”的问题。

研究者认为，那些“没有唯一或固定答案，甚至教师也没有预设确定答案”^[6]的非确定性问题通常与真实问题有关，因而经常将“提问者没有预先指定答案”作为判断一个问题是否“真实”的直接标准^{[5]104}。如果提问者预设了问题的答案，就意味着他人的作答将被用以与预设的答案进行比较，以此来判断作答者对知识的理解或

观点是否准确，这些问题也因而附带了“测试”的属性，使得课堂对话变得不自然、不真实。但所有问题都可能被用以测试。例如，教师向学生提问“你幸福吗”，如果教师的提问意图是让学生认同教师提供的关于“幸福”的理解，而不是想要了解学生主观上是否幸福，那么问题就附带了测试的功能。这就意味着，我们不能仅通过问题本身来判断一个问题是否“真实”，但如果这个问题是“真实”的，它应当允许存在不确定数量的正确答案，能够引起师生发起或参与对话，并允许师生在对话中表达自己对知识的理解和对事物、观点的认识。

（二）提问动机：获取信息与引发思考

课堂对话本身也存在着一定的质量风险，并非所有的课堂对话都能有效促进学生的学习。例如，在语文课堂中就存在“某些课堂形似热闹，而内涵不足，甚至出现了有些学生对文本的理解偏离文本主旨思想的现象”^[7]。因此，我们不能仅根据问题是否引发了课堂对话来判断问题是否“真实”。一个问题是否“真实”，还取决于提问者的提问动机，即提问者是否真的想要了解对方的作答，并希望对方通过作答来支持课堂对话。

提问者想要了解对方的作答，指向的是获取信息。如果提问者是教师，提出真实问题意味着教师想要通过问题了解学生的学习状况。例如，通过“你认为李白是一个什么样的人”这一问题来判断学生是否对李白有所了解以及了解到什么程度，或通过“你为什么选这个选项”这一问题来了解学生的想法与观点。如果提问者是学生，提出真实问题同样意味着学生可能想要通过这一问题获得相应知识或加深理解。例如，通过向教师提出“李白为什么要说‘与尔同销万古愁’，他在愁什么”这一问题来获取关于李白的更多信息，提出“为什么选A，而不是选B呢”这一问题来寻求教师的进一步阐释。当然，仅仅为了获取信息还不足以引起高质量的课堂对话，更重要的是通过所获信息构建起一个师生共同参与、合作并相互支持的课堂对话轮次。因此，提出真实问题还意味着提问者希望对方通过作答来支持课堂对话，引发问答双方的积极思考。例如，教师可以将学生对“你认为李白是一个什么样的人”这一问题的作答作为接下来探讨李白这一人

物相关话题的起点。

当然，提问者的动机通常难以捉摸，我们很难通过问题本身来判断提问者的提问动机。一个可供参考的依据是，提问者提出真实问题，通常意味着提问者对对方及其作答感兴趣，希望“知道别人会如何作答”^[8]，并“允许学生有真正的声音”^[9]，而不仅是为了获得一个事实性信息。

（三）认知方面：真实问题通常更具挑战性

一个旨在获取信息与引发思考的、可以引起课堂对话的问题，并不必然造就高质量的课堂对话，师生提出的某些问题可能无法有效推动师生对话或引导学生进行更深层次的意义理解。例如，前文提及的“你认为李白是一个什么样的人”这一问题，虽然提问者没有预设唯一或固定的答案，并想要了解作答者对李白的认识情况，但这一问题在不加追问的情况下几乎只能引导出一个回忆性答案，这样的作答同样是“简短的回忆和最小的反馈”，而不是高质量的对话。

通常情况下，与停留在检验学生知识水平或事实检索能力的低挑战性问题的低挑战性相比，那些能够有效促进学生联系自身先验知识以解决课堂教学中的实际问题，进而获得对新知识更深层次理解的高挑战性问题，往往更容易引发师生之间的深入对话。这些高挑战性问题还可以被进一步区分为两类。一是可能存在于一个确切的事实性答案的问题。例如，前文“李白为什么要说‘与尔同销万古愁’，他在愁什么”和“为什么选A，而不是选B呢”这两个问题，虽然可能存在多个不同的答案，但经由相关学者的研究可能会得出一个确切的事实性答案，或经由课堂讨论达成共识。二是本质即为开放性的问题，这一类问题无法提供明确答案。例如，“你是否喜欢李白，为什么”“什么是幸福”等主观性问题，以及“人为什么活着”这一类哲学问题。

当然，并非所有高挑战性问题都能引起对话，这与学生的认知水平密切相关。但可以肯定的是，上述两类问题不太可能被作为测试问题使用，因为问题本身存在讨论的空间，甚至为提问者继续追问提供了绝佳的上下文语境，因而也为高质量课堂对话的发生提供了可能。

基于以上分析，可以将“真实问题”界定为通过了解学生作答来获取信息和引发学生深入思

考,进而推动高质量课堂对话产生的高挑战性问题或问题链。

二、真实问题在课堂对话中的价值

课堂教学中的提问是一个复杂的系统,教师用问题来管理学生的行为和课堂活动、促进学生的探究和思考以及评估学生的知识或理解水平,真实问题只能占据其中一部分。当我们重新审视这一部分推动课堂对话的真实问题时,事实上是在关心课堂教学中教师和学生的权利和地位。因为当我们把问题理解为获取正确答案的提示时,课堂教学就回到了机械的知识传递。因此,坚持在课堂教学中提出真实问题,将有助于把学习的权利归还给学生,让学生真正思考和参与讨论他们感兴趣的话题,并从中学习和运用知识。

(一) 赋予学生参与乃至主导对话的权利

如果我们将提出问题看作提问者发出对话和深入思考的邀请,那么所提问题大多为真实问题,引起的对话也大多是真实的对话,对话双方都有真实的认知和情感投入。这样的课堂对话反映出了对学生主动参与学习的关注。例如,郑桂华在教学《说“木叶”》一文^[10]时,一开始即邀请学生对自己在阅读该文时所遭遇的困难进行阐述。

师:旁边的同学,有什么困难吗?

生:嗯……这篇文章的中心到底讲什么,有一些不太明白。

师:我们能不能把“中心”这个词调整一下,也就是《说“木叶”》的作者最想表达的是什么,用“中心”还是用什么词更好一点?

生:观点。

师:嗯,观点,差别在哪里?小姑娘来说!

生:中心可能是指一篇文章的主要内容,而观点则指作者表达内心的一些想法或者建议。

师:建议,这个词很好。

教师提出“旁边的同学,有什么困难吗”这一问题,旨在邀请学生分享自己在阅读中所遇到的困难,这不是一个测试学生是否阅读过该课文的问题,也不是用以评估学生阅读能力的问题,而是一个旨在引导学生深入思考文本内容的开放性问题,这符合我们对“真实问题”的定义。后续的师生对话也呈现出了师生积极参与由这一问题所引发的更深入的讨论,并且学生作答“观点

(更好一点)”以及“中心可能是指一篇文章的主要内容,而观点则指作者表达内心的一些想法或者建议”,就是在陈述自己的观点与想法。由此可见,在课堂教学中提出真实问题就是为了让师生双方积极参与到对话中,表达自己真实的观点、想法或遇到的困难。真实问题的提出为学生积极参与课堂对话进而深入思考并获得相应的知识和能力提供了良好的机会。

(二) 激发学生的思维活力并支持学生的深入思考

当以“知识传递”为主的教学活动难以满足学生的学习需要时,让学生在教师引领下,“围绕着具有挑战性的学习主题,全身心积极参与、体验成功、获得发展”^[11],成为当下教学改进的主要探索方向之一。学生能否深入思考问题并在学科实践活动过程中对所学知识进行深度加工,是评估教学成效的关键要素之一。例如,肖培东在教学《老王》一文^[12]时,通过邀请学生改写原文为对话体,进而引导学生在品读文本内容过程中深入思考并体会人物的形象和情感。

师:这其实是作者和老王在路上的闲聊。那如果这段话改成直接的对话体,应该是什么样的?“我”会说什么?老王又会说什么?

生:我觉得“我”会说:老王,你怎么就成了单干户?然后老王说,北平和平解放后,蹬三轮的都组织起来,我“脑袋慢”“没绕过来”“晚了一步”,就“进不去了”。

师:现在我们进入角色,肖老师是杨绛,你就是老王了。咱俩完成这段闲聊。

教师提出“如果这段话改成直接的对话体,应该是什么样的”这一问题,旨在引导学生感知“我”和老王在这一场景下的情感,并思考如何将其用直接对话的方式呈现出来。接下来的师生对话进一步深化了上述问题。

师:这样我们一读就明白老王内心的苦痛,但杨绛先生为什么要改成转述的方式“据老王自己讲”? (生思考)

生:可能作者不想太直接吧。

生:因为越直白越苍白。(笑)

师:嗯,有点想法。我们还是先来读读这句话。我读,大家想想,作者当时会是什么感觉。

在上述对话中,教师引导学生深入思考问题

的倾向更为显著。教师提问“作者为什么要改成转述的方式”，学生可以根据自己的想法作出多样的回答，这些回答可能是源于学生最原始和简单的猜测，接下来教师就可以很自然地根据学生的简单作答进行追问，逐步引导学生深入思考进而体会作者语言文字下所蕴含的情感。由此可见，不必担心在课堂教学中提出真实问题会得到简单甚至错误的回答，重要的是学生能够在教师的引导下逐渐发散或聚合思维，进而真正思考问题，这样才能够真正把握知识的内在联系和本质。

（三）构建学习共同体以促进师生的交流合作

除了引起对话和深入思考，真实问题还有助于师生之间构建起学习共同体，促进师生在学科实践活动中的交流合作，使学生在平等且和谐的课堂氛围中“经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程，体会学科思想方法”^[13]，最终获得素养的提升。例如，程翔在教学《复活》一文^[14]时，首先做的是突出学生的学习主体地位，拉近了与学生之间的关系，为构建起师生之间的学习共同体打下了基础。

师：今天，在贵校，第一次来执教《复活》节选。我心里没有数，我不知道这节课会上成什么样子，但我相信，只要在座的各位同学，你们真正发挥了课堂的主人翁地位，这节课就能上好。所以这节课上得好不好，取决于谁呢？你说。

生1：取决于我们。

师：对，取决于你们。同学们，上课！

在后续的教学过程中，教师引导学生通过朗读课文的形式来逐步了解课文内容，然后在学生读到关键处时开始提问，引导学生共同讨论解决问题。

师：好的。同学，你有问题吗？对这几个小段，你有问题产生吗？没有吗？好像没有。好，有问题的同学请举手。

（生8举手）

师：好，你来问他（生7），他没有问题，他都能给你解答。

生8：为什么聂赫留朵夫在用“您”还是“你”时有了犹豫，不知该用什么？

师：对呀，你来回答。（指向生7）

……

师：非常好。你坐。明白了吗，同学们？你看，不用我讲，你们就把它解决了，这说明同学们一点就透，你们的基础是好的，只要思路对了头，就可以把它解释清楚。

在上述对话中，教师主要通过提出“同学，你有问题吗”来引导学生共同讨论文段中“您”和“你”所体现出来的深刻内涵。在教师的引导下，多位学生表达了自己独特且逐渐深入的见解，最终解决了前面学生提出的问题。在整个对话过程中，教师构建起了一个通过具体语言表达探究文段深刻内涵的学习活动，充分调动了学生的学习积极性，教师与学生之间形成了学习共同体，也呼应了教师在上课前所指出的“这节课上得好不好，取决于你们（学生）”的观点。

素养导向下的育人方式已经逐渐发生变化，师生之间建立起学习共同体，进而实现双方平等、和谐的交流合作，将成为未来课堂教学的常态，真实问题在构建学习共同体过程中起着不可或缺的作用。

三、真实问题在课堂对话中的生成路径

在理解真实问题内涵与价值的基础上，进一步思考如何在课堂教学中提出真实问题，对教师而言更具现实意义。通常情况下，良好的师生关系会促进师生之间的平等对话，进而提高学生参与课堂对话的积极性，这将有助于真实问题的提出。而将对话视为一种论证推理或引导想象的手段则将进一步提高对话的成效，使得课堂对话的积极功能得以发挥，进一步促进师生讨论过程中真实问题的生成。还要注意的，教师提问与学生提问存在差异，学生的提问总是被认为是真实问题，因为“他们想知道答案”^[9]，除非他们“扮演老师的角色”^[15]。因此，教师在具体课堂对话过程中需要认真对待学生提出的问题，必要时可以通过改进问题、追问等方式来构建起真实且具有学习进阶性的问题链，进而为学生提供深入理解知识的机会。

（一）营造非权威认识论立场的课堂空间

课堂对话产生于课堂教学中的师生互动，但师生互动并不总是产生对话。在以教师讲为主的课堂空间中，师生互动可能是权威性质的，即学

生不被允许表达自己的观点，因而无法通过将“自己的作答与教师所说的内容相结合”^[16]来理解教师的话语，这显然无法有效推动课堂对话的产生。

与之相对应的是非权威认识论立场课堂空间中的师生互动，学生拥有与教师平等对话的权利和地位，因而更容易引发学生的有效反应，激活学生的高阶思维。在《复活》课例中，教师首先通过“今天，在贵校，第一次来执教《复活》节选”来表明自己的客人立场，而后进一步表示“我心里没有数，我不知道这节课会上成什么样子”，以此来缓解自己教师身份（或名师身份）对学生所造成的压力；然后直接表示“在座的各位同学，你们真正发挥了课堂的主人翁地位”和“课上得好不好”“取决于你们（学生）”，以降低自身权威性的方式来强调学生的学习主体地位。因此，后续的课堂对话中，学生自然可以主动参与到课堂对话中去，师生之间形成了平等的学习共同体。在此基础上，进一步分析教师或学生所提出的问题，如“师：同学，你有问题吗？对这几个小段，你有问题产生吗？”“生：为什么聂赫留朵夫在用‘您’还是‘你’时有了犹豫，不知该用什么？”“师：他的回答不能使你满意是吧？”，就会发现均符合前文对真实问题内涵的界定。因此，我们可以认为，提出真实问题即意在营造非权威认识论立场的课堂空间^[17-18]，而当师生已经处于这样一种课堂空间中时，真实问题也会自然生成，二者相辅相成、互为前提。

（二）创设以富有成效的对话为目的的对话情境

需要进一步思考的是，相较于学生是否参与了对话而言，学生以何种方式参与对话对教学效果起到更直接的影响。例如，当师生之间的对话类似于日常生活中的交流（如嘘寒问暖或陈述自己的所作所为），或师生之间陷入持续不断的争论且相互拒绝接受对方观点时，这样的课堂对话是低效的。研究者认为，富有成效的对话是指“学生从对话呈现的可能性中积极构建理解的对话——（学生的各种）选项不会被排除”^[19]，这意味着学生需要在参与讨论的过程中积极思考或吸收他人的观点，并以最合适的方式来组织这些不同的观点（选项）。因此，引发课堂对话还应

当有一个前提，即师生之间通过对话来发展共同理解和构建知识，而不是为了对话本身。这就要求教师精心设计对话情境，以使课堂对话富有成效。

这项工作的好处是可以让师生之间提出的问题更有意义，使师生之间的对话更具延展或深入的可能。比如，《说“木叶”》课例中，教师通过“旁边的同学，有什么困难吗”这一问题，引导学生提出自己在阅读文本过程中所遇到的困难，这一问题显然是一个真实问题。进一步分析这个问题，事实上它还承载着创设对话情境的任务，即接下来的教学环节以讨论学生的阅读困难为主。这一环节设计是富有成效的，这一点可以从后续学生的作答中反映出来。比如，学生回答“这篇文章的中心到底讲什么，有一些不太明白”，紧接着教师提出的问题“用‘中心’还是用什么词更好一点”也成为真实问题，随后师生共同就这一问题进行了深入讨论。师生通过对话发展了对“中心”和“观点”这两个词的共同理解并构建了相应知识。同样的对话情境设计也出现在了《复活》课例中。由此可见，教师不仅要善于设计问题，还要借助问题来创设以富有成效的对话为目的的对话情境，进而充分发挥课堂对话的积极功能，促进师生讨论过程中真实问题的生成。

（三）构建真实且具有学习进阶性的问题链

学生提问与教师提问有所不同，但将学生的所有问题都认为是真实问题会显得有些过于武断，这暗示了真实问题的内涵因说话者而异。然而，事实并非如此。例如，学生通过问题向教师寻求一个确切的答案，如“李白的人生经历如何”这一问题，就很难引起真正的课堂对话。尽管如此，我们依然可以充分思考学生提问的价值。上述问题虽难以引起真正的课堂对话，却可以作为后续课堂对话的起点。例如，教师可以通过追问“为什么你对李白的人生经历感兴趣”来引导学生讨论，这样一来，学生提出的单一问题就变成了由多个问题组成的问题链。也就是说，无论学生提出的问题是否为真实问题，教师都可以恰当的方式构建起由多个问题组成的真实且具有学习进阶性的问题链。例如，周良华在教学《季氏将伐颛臾》一文^[20]时，采取了让学生提问

的方式，并对学生的问题进行了深入挖掘。

师：课前我布置了预习，文字上还有哪些不懂的地方，可以提出来讨论。

……

生：“无乃尔是过与？”每一个字怎么理解？

师：这句文字是有点特别。“无乃……与”是表示反问的一个句式，相当于“恐怕……吧”……

师：同学们平时是否也碰到过这种用法？

生：有，初中课文有“唯余马首是瞻”。

生：成语还有“唯命是从”“唯利是图”。

师：对。好，文字上我们先讨论到这里，等我们在讲句子的时候，还可以再讨论。

在上述对话中，学生提出了一个事实性问题，即如何理解“无乃尔是过与”这句话，教师也对这句话做了详尽的解释，解决了学生提出的问题，一般而言这一轮对话可以到此为止。但是，如果就此结束，这一轮对话的意义就大打折扣。因此，教师紧接着又提出了“同学们平时是否也碰到过这种用法”的问题，引导更多学生参与这个话题的讨论。学生得以加深对知识的理解，同时也将新知识与以往所学知识建立起联系，进而形成了富有成效的课堂对话。因此，教师需要鼓励学生提出问题并认真对待，必要时通过改进问题、追问等方式来为学生提供学习支架。这些改进后或追问的问题通常可以形成真实且具有一定学习进阶性的问题链，为学生积极参与和深化课堂对话提供机会，进一步提高教学成效。

参考文献：

- [1] 李煜晖, 郑国民. 核心素养视域下的中小学课堂教学变革 [J]. 教育研究, 2018 (2): 80-87.
- [2] 王陆, 蔡荣啸. 课堂大数据视角下的提问倾向研究 [J]. 电化教育研究, 2016 (7): 82-92.
- [3] 焦德宇, 郑东辉. 学生课堂提问困境的新制度主义分析 [J]. 全球教育展望, 2017 (3): 67-74.
- [4] SKIDMORE D. Pedagogy and dialogue [J]. Cambridge journal of education, 2006 (4): 503-514.
- [5] ALEXANDER R. Essays on pedagogy [M]. London: Routledge, 2008.
- [6] 郑国民, 王媛媛, 吴欣歆, 等. 从数据角度看小学语文课堂教学中的“提问” [J]. 中国教师, 2019 (2): 56-59.

- [7] 黄庭键. 反思“热闹”式课堂 构建思维型课堂 [J]. 现代中小学教育, 2011 (1): 37-39.
- [8] DAVIES M, KIEMER K, MEISSEL K. Quality talk and dialogic teaching: an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk [J]. British educational research journal, 2017 (5): 968-987.
- [9] BOYD M P, MARKARIAN W C. Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance [J]. Language and education, 2011 (6): 515-534.
- [10] 郑桂华. 《说“木叶”》教学实录 [J]. 语文学学习, 2019 (3): 57-62.
- [11] 郭华. 深度学习及其意义 [J]. 课程·教材·教法, 2016 (11): 25-32.
- [12] 肖培东. “闲话”老王读“愧怍”: 《老王》教学实录 [J]. 中学语文教学参考, 2018 (20): 13-17.
- [13] 王鉴. 我国基础教育课堂教学方法改革及体系建构 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (3): 47-55.
- [14] 程翔. 《复活》(节选) 教学实录: 上 [J]. 山东教育, 2021 (1/2): 90-93.
- [15] NYSTRAND M, GAMORAN A. Instructional discourse, student engagement, and literature achievement [J]. Research in the teaching of English, 1991 (3): 261-290.
- [16] MORTIMER E F, SCOTT P H. Meaning making in secondary science classrooms [M]. Maidenhead: Open University Press, 2003: 122.
- [17] BOYD M P, MARKARIAN W C. Dialogic teaching and dialogic stance: moving beyond interactional form [J]. Research in the teaching of English, 2015 (3): 272-296.
- [18] RAPANTA C, MACAGNO F. Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: a pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation [J]. Dialogic pedagogy: an international online journal, 2023 (3): 65-87.
- [19] LITTLETON K, HOWE C. Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction [M]. London: Routledge, 2010: 6.
- [20] 周良华, 褚树荣. 《季氏将伐颛臾》教学实录及评点 [J]. 语文建设, 2005 (9): 22-25.

(作者徐浩系北京师范大学文学院博士研究生。)

(责任编辑: 孟宪云)