

教学对话：通向视域融合的语言性事件

张曙光

(山东女子学院 教育学院, 山东 济南 250300)

摘要：教学对话是学生在教师引导下与文本、他人、自我进行的语言性沟通活动，而视域融合是透视教学对话的窗口，也是判断其有效性的标志，语言融合则是视域融合的外在表现形式。在教学对话中，学生面临语言压力，但能够以言说方式的转换释放语言压力，实现新旧语言的融合。课程知识不是作为现成的东西传递和接受，而是在语言交往和融合中涌现或生成。语言融合具有一种问答结构，问答结构构成教学对话的动力系统，由学生提问和教师追问构成的问题链是开启问答结构和保持其开放性的动力。在新的情境中，变换言说方式意味着对知识的深度理解和灵活应用。致力于视域融合的教学对话具有引导创新的力量，个性化言说是突破语言压力的超越性表现，也是创造性理解、应用知识的一种方式。

关键词：教学对话；视域融合；语言融合；问答结构

中图分类号：G420 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-8129(2025)05-0062-07

基金项目：教育部人文社会科学研究规划基金项目“面向创新素养发展的新型教学文化构建研究”（23YJA880078），项目负责人：张曙光。

作者简介：张曙光，文学博士，山东女子学院教育学院教授。

教学对话是学生、教师、文本及其编制者等多层次参与的语言交流活动，是由一个个“语言性事件”构成的多边互动过程。教学对话的目的在于达成“视域融合”。所谓“视域融合”，依据哲学解释学的观点，是指在理解过程中，“旧的东西和新的在这里总是不断地结合成某种更富有生气的有效的东西”^{[1] 433}。对于教学来说，这是学生将来自文本、教师或他人的观点融入自我经验的过程，也是以自己的言说方式解释课程文本及其所承载的知识，在教师的启发下化解“语言压力”，实现新旧语言融合的过程。

一、视域融合：教学对话的有效性标志

视域融合是对话中每一方视域不断“前行”的过程，即：在对话中，对话者带着自己旧有的视域理解对方、理解文本，旧的视域不断融入新视域的动态过程。在这一过程中，对话中的每一方既有可能改变对方，也有可能被对

方所改变，但无论是哪一种情形，都是既有视域的扩充、拓展和延伸。这正是对话的意义所在：对话者总是带有自己的视域，他无法抛弃历史形成的这一视域，但也不固守自己的视域，而是在开放的、包容性的对话中改变自我、超越自我，说服对方、改变对方，最终共同上升至一个新的不分彼此的境界。人，只要寻求理解，就要保持视域的开放性，由此，视域也就处于动态的、无止境的融合与更新中。

（一）视域融合是有效教学对话的标志

在教学中，致力于视域融合的对话是以语言交往促进学生知识理解、迁移和创造性应用的教学活动，也是对话各方相互启迪、相互理解、共同发展、共同提高的一种沟通方式。对话的每一方都是在已有经验的基础上理解自我、理解他人、理解知识，并在新的情境中形成自己新的理解。对学生来说，对话是在新的情境中与文本意义、他人意见相融合的过程，也是将文本所承载的课程知识转化为自身经验

的一种状态。这是知识内化为语言、思维、能力和精神的持续发展过程,也是知识外化为新的言说方式、新的思维方式、新的作品的应用性过程。以此为标准检验教学对话就会发现,教师以复制和传递知识为目的的讲授,不倾听、不回应学生意见的言说,学生以获取信息为目的的提问、将背诵或复述文本和他人语言作为回答等,根本就不是对话,因为它无法达成视域融合:对于教师来说,这样的教学既不能将课程知识或文本意义融入学生已有的经验,也不能为知识的涌现、文本意义的生成提供言说性、应用性情境;对于学生来说,这样的学习不能以自己的方式参与知识的建构或文本意义的生成,也不能将课程知识或文本意义引申、应用于自身现实情境。

(二)视域融合的实质是学生新旧经验的融合

学生的生活、学习经历及其所关联的一切构成他的经验。他提出什么样的问题,对他人的提问作出怎样的回答,都会基于原有的经验。尽管个体经验存在零碎、无序甚至混乱的一面,但它具有在无序中追求有序、在零碎中追求完满的趋势和动力,就像格式塔心理学所讲的那样,个体在不知不觉中将那些看上去七零八落的东西重新组合成为一个有机统一且具有某种意义的整体。在对话中,学生就是这样凭借已有的经验来理解课程知识、理解他人意见的,并以此拓展自己的经验,将来自外部世界的知识、信息等整合进自己的经验,形成自己完整的经验世界。因而,从经验的角度看,视域融合就是个体经验不断融合、拓展和更新的过程,这一过程既源自个体经验的开放性、否定性,也源自他人谈话的启发和影响。经验的开放性、否定性意味着个体学生乐于接受来自他人的新东西,并由此而造成原有经验的被“否定”或期望的“落空”。这是学生学习的必经过程,经验的每一次“否定”或期望的每一次“落空”都意味着他新的成长和发展。

当然,内在的经验拓展或更新,需要寻求一种外在的表达。从语言的角度看,就是要以某种言说方式表现新旧经验的融合,让所学的

知识或其他内容在语言表述中“涌现”“显露”出来。因而,视域融合的外在表现方式就是“语言融合”。

二、语言融合:教学对话的外显性特征

语言融合在其本义上是不同语言的相互借用、渗透或替代,在这里我们借用来表示“对话各方话语相互交织、思想相互启迪与智慧相互激发的状态”,对于学生来说,就是“在文本、教师言谈启迪下形成新的话语方式并实现视野更新的过程”^[2]。

视域融合的外显性标志是语言融合——以自己的语言说出自己对课程文本、课程知识的理解,或者课程文本、课程知识在语言交往中涌现出来。“语言能让某种东西‘显露出来’(entbirgen)和涌现出来,而这种东西自此才有存在。”^{[1]539}以语言的方式“显露”或者“涌现”出来,实际上就是指课程知识、文本意义或他人所意谓的东西在一个新的言说方式中获得新的生命力——学生以自己的表述方式将外在的学习内容内化为自己的理解。这是一个“语言性事件”,即课程知识或其他学习内容以语言交往的方式动态性显现、生成。这与照相式复述、默写课程文本的语言或鹦鹉学舌般地回答问题完全不同,因为背诵、复述、默写,或者亦步亦趋地模仿不能在变化了的情境中以变化了的言说方式动态地生成情境性、应用性知识,所教与所学不能融合为一个整体性经验。

学生与课程文本的对话是教学对话的基础。由文字、符号、图表、音频、视频等构成的学习材料,我们统称为课程文本,其中最为常见的是教材。之所以称之为课程文本,是因为作为课程知识或某种意义的载体,它具有内在的价值和规定性,同时作为学生对话的“伙伴”,它又存在于阐释和理解的语言性交往中。“内在的价值和规定性”,是指课程文本具有足以启发学生理解知识、理解生活、理解世界并借以促进自我精神建构和发展的力量;“存在于阐释和理解的语言性交往”中,是指它具有意义的丰富性、可解读的广阔性,会根据学生

的对话要求提供多种角度理解和多种方式建构意义的空间,而它的意义和价值存在于也只能存在于理解与解读之中。只有在与课程文本真正的对话中,两者才能统一起来。伽达默尔说:“在具体处理一个文本时,只有当文本所说的东西在解释者自己的语言中找到表达,才开始产生理解。”^[3]课程文本具有激发学生参与对话的力量,而学生则会以自身的个性化经验来理解它,并以自己的语言来转换它。正是在语言中和通过语言,才建立起文本意义与学生自我世界的生动关联。

然而,这种关联并不是自然而然发生的。在与文本的对话中,存在于学生身上的“语言压力”一直存在。所谓“语言压力”,就是一种“听不懂”“说不清”“想不出”的理解或表达障碍。作为教学和学习的课程文本,总是会呈现一些学生未知的内容——这是由学习的特性所决定的,而未知的内容往往表现为一些生疏的术语或某种陌生化的表达。教师作为学生与文本对话的引导者,要化陌生为熟悉,以已知引未知,促进学生与文本的对话不断深入。在这种情境中,教师不是复述文本语言——不能做“知识搬运工”,也不是只讲学生能够听懂的语言——不能让学生在原地“兜圈子”,而是要作为引导者用一个熟悉的词语引申出一个陌生的词语,或者将一个陌生的词语置于学生熟悉的经验中,促成学生自我经验与以课程文本为载体的知识的融合。换言之,教师在对话中的作用不是传递现成的知识、给出现成的结论,而是牵线搭桥,让学生用自己的话说出所学的知识,为知识找到新的情境、新的“家”。这样,学生小心地试探着用自己的语言来描述、表达原本陌生的语言,渐渐地,旧的语言为新的语言所代替,陌生的语言化为自己熟悉的语言,并在新的语言表达中找到“家”一样的感觉——此即“语言融合”的境界。让知识在语言中涌现、生成,教学对话就成为“语言性事件”。

三、问答结构:教学对话的动力性系统

语言融合具有一种问答结构。“某个传承下来的文本成为解释的对象,这已经意味着该

文本对解释者提出了一个问题。……谁想寻求理解,谁就必须反过来追问所说的话背后的东西。他必须从一个问题出发把所说的话理解为一种回答,即对这个问题的回答”^{[1]522}。此即解释学意义上的“问答结构”。从提问开始,学生与课程文本之间便产生了一种“问答”关系,形成一种“问答结构”。

(一)学生提问是开启“问答结构”的动力

学生对话文本、寻求理解,就是从提问开始的。文本作为理解和学习的对象,是由一个个的问题以及隐含的对这些问题的回答所构成的。学生理解文本,需要凭借已有的经验揭示、补充或重构隐含在文本中的问题。相对于回答,提问更为重要,因为它是直接驱动思考、想象和情感体验的动力性因素。不论问题浅显还是深刻、散乱还是完整,只要来自学生,来自学生的理解和思考,就是有“教学价值”的问题。就此而言,学生提问具有教师提问所不能替代的作用。教师提问固然可以直击要点、把握关键,具有逻辑性、系统性等特点,但未必符合学生认知或情感需求,未必能够把握学生的理解节奏和情感体验。学生提问的教学价值在于他的提问过程、提问方式是其认知过程、思维方式和情感状态的真实流露或体现,是“语言压力点”的直接显示,是教师调整教学节奏、推动对话深入的依据和基础。

(二)高质量的提问需要激励和启发

习惯于回答问题的学生一旦被要求提问,往往会显得茫然无措、无所适从。其实,提问的内容、方式是多种多样的,从问什么到怎么问,作为天性好奇、乐于探究的学生,学会提问应当不是一件太困难的事情。面对一个文本,面对有待学习的知识,学生可以从“是什么”“为什么”“什么样”“怎么做”“会怎样”等角度来提问,可以在语言不懂处、意义“空白”处、既有经验抵牾处、观点或做法质疑处、与其他文本或理解对象的联系处、面向未来的想象处以及在理解对象的纵向、横向联系异同比较处等来提问。提问越多,寻求解答的途径就越多,文本传递给学生的东西就越多。渐渐地,在多次提问中,关键性问题得以聚焦,高质量提问得

以孕育和涌现。比如,教学《变色龙》时,学生可以提出“小说主题是什么”“人物的性格特征怎样”“故事发生的背景是什么”“写作手法具有什么样的特点”等问题。但仅有这些问题是不够的。根据这些提问我们可以判断,学生并没有真正获得深入、独特的理解,因为这些问题过于空泛而不能聚焦于具有特殊要求的“这一篇”。于漪在教学这一课时,让学生提出“自己通过思考还不能解答”的问题,将学生引向深度思考。学生问:赫留金说了一句话——“不瞒您说,我的兄弟就在当宪兵……”,为什么他要插上这么一句话呢?他为什么老是脱下大衣又穿上大衣呢?明明知道是谁在大声叫嚷,为什么他还要问“谁在嚷”^{[4]240-241}?学生聚焦文本,针对“这一个”独特而具有典型性的文本,将其所隐含的问题揭示、补充或“重构”出来,同时又联系上下文和相关背景以自己的理解和言说方式来回答。如有学生说,脱下大衣“是为了掩饰他的窘态”,再穿上大衣是因为“这时候他吓得发抖”;反复写穿上、脱下大衣,是要说明“那种人是卑鄙的、反复无常的”^{[4]246}。这些回答未必完美,却是学生以自己的经验、理解和语言对文本未写内容的补充,是在变换了的情境中尝试着提供一种可能的解答。

(三)教师提问是保持“问答结构”开放的动力

学生提问固然重要,但没有教师提问穿插其中,这些问题恐怕难以整合、延续和深化。教师提问具有明显不同于学生提问的特点:在时间上,教师要先倾听学生的提问,在初步判断学生对文本的理解程度后再有针对性地提出问题;在内容上,教师要根据具体的情境对学生的提问和回答有所取舍、有所聚焦、有所补充、有所深化,是一种整合性提问;在目的上,教师提问是为了引导学生理解得更深、问答得更好,指向的是学生的深度理解或迁移应用,是一种深化性提问。作为学生与文本对话的中介和调和性力量,教师的这些提问既可在一定程度上释放学生的“语言压力”,让学生体会到言说的愉快感、学习的成就感,又能保持问答结构足够的张力,即穿插的新问题具有激

发学生好奇心、求知欲和深度参与对话的力量。实际上,教师在学生提问基础上的再提问,就是一种追问。好的追问善于捕捉时机,把握学生问题的趋势。正是这些因时因势的追问与学生或深或浅、或整或散的提问构成的一个具有逻辑主线、不断深化的“问题链”,才推动了“问答结构”的延续、拓展和深化。高质量的追问致力于保持问答结构的开放、延续和深化:一是顺应学生的问题趋势,以深化性追问保持教学对话的前后衔接、步步深入,比如将学生的提问引导至新的问题情境;二是拓展学生的问题,以延伸性追问进行多角度、多层次的拓展,比如让学生换一个视角提出新问题;三是转化学生的问题,以生成性追问扭转学生偏离教学目标的提问,以保持教学对话的逻辑主线。王崧舟在教学《丑小鸭》的过程中,当其他学生陶醉于丑小鸭变成白天鹅的幸福情境时,有学生提出了这样的问题:丑小鸭本来就是天鹅蛋里孵出来的,长大后自然就是白天鹅,它就算不逃走不是同样也可以过上幸福生活吗?教师针对性地追问:假如丑小鸭在成长中没有离开妈妈,没有越过篱笆,没有对大鸟飞天的向往,那么丑小鸭还能成为一只真正的白天鹅吗?这里,教师提出的“真正的白天鹅”正是问题的关键,由此师生围绕“真正的白天鹅”得以展开新一轮的深度对话^[5]。可见,教师的生成性追问作为问答结构的组成部分,同样会因为顺应教学情境、指向教学目标而促进教学对话的不断深入。

当然,作为具有复杂性、创生性的教学对话,追问并不局限于对提问的追问,也可以是对回答的再追问;追问的主体也不局限于教师,学生同样可以追问,包括对教师、对其他同学的追问。这样,提问—追问—回答—追答等问答形式表现为具有张力、保持开放、不断深化的问答结构,可在循环递进中释放学生的“语言压力”,激发学生追求未知、在新情境中应用知识的动力,并将教学对话引向“解释学应用”即一种“言语行动”。

四、言语行动:教学对话的解释学应用

教学对话不只是语言交流,而且是一种应

用性行动。在哲学解释学意义上,理解和解释本身即是情境性“应用”。伽达默尔说:“在理解中总是有某种这样的事情出现,即把要理解的文本应用于解释者的目前境况。”^{[1]435}与文本对话并不是为了理解或还原文本的原初意图,而是将文本意义引申至对话者的现实情境,即:在新的情境中对文本意义作出自己的解释,或者将文本所承载的知识引向一种新的应用方式。当教学对话表现为情境化、具体化、个性化的应用时,它就表现为“言语行动”,一种通过言说方式转换而实现的跨情境“应用”。

“应用”是理解和解释的一种方式,也是从“知晓”“懂得”层面深入到“做”“用”层面。从语言的角度看,表现为学生在现实、具体的情境中所实现的言说方式的转换。于永正教学《珍珠鸟》时,在学生充分朗读课文并透彻理解“信赖,往往创造出美好的境界”后,为学生提供了这样一个应用性情境:“如果你是文中的可爱的小珍珠鸟,你想对冯骥才说什么?”^{[6]142}变换一个角色,也就变换了一种言说方式。学生不是照着教材说,而是改变人称说、变换语调说、加入想象说、分角色对话说等。从生硬地说到流利地说,意味着其在变化了的情境中逐渐“用”得顺手。在此基础上,他又激励学生:“你以小珍珠鸟的身份来写一写冯骥才,怎么样?”^{[6]144}从“说一说”到“写一写”,课文从“可读的文本”变成了“可写的文本”,体现的是言语行动的深化。

教学中的应用不同于现实生活中的应用。现实生活中的应用是为了解决问题,问题解决即目的达到,“做”要比“说”重要;教学中的应用,解决问题不是目的,而是为了促进学生发展,“说”和“做”同等重要,甚至要以“说”来体现“做”。比如在教学过程中:学生将一个个具体的事例概括、上升为具有普遍意义的话语,或者将蕴含普遍哲理的语言具体化为他的生活经历或某个事件;将通用性书面语体转化为生动的个性化、情境化的口头表达,或者将口头表达转化为严谨、规范的书面语体;将图形、音像、表格等转换为语言文字表达,或者将语言文字表述转换为具体的图形、音像、表格。这

些言说方式及其相互转换,就是知识的一种迁移和应用,就是“做”。如在学习和理解“小数的意义”时,在某种应用性情境中,学生可以用生动的图像来解说,通过鲜活的例子来表示,或者以构图的方式说出货币1元、0.1元、0.01元的区别,以表格的方式解释蛋糕5块、0.5块、0.05块的联系,以至扩展到土地面积、数轴大小、时间分割等不同形式的言说方式及其转换。这里,不是学生真的在分蛋糕、丈量土地,而是通过言说方式的转换来“用”知识。

事实上,引导学生选择和转换言说方式,不只是教给学生“怎么说”,而且是以“怎么说”整合进“说什么”内容。比如历史事件“商鞅变法”,在教材文本里,提供给学生的不过是简约的史料和抽象的评价,如果学生只是复述历史事件,照着教材上的结论去回答问题,那他所学到的东西不过就是某些事实性知识或固定的结论。但学生如果能够在与文本的对话中对那些史料或结论换一种方式“说”,那么这种“说”就成为内含了“说什么”的情境性“应用”。如:学生在追问秦孝公面向天下招揽人才的意图时,按照教师提供的情境,替秦孝公拟一份求贤令,这“求贤令”就是另一种方式的“说”;选择农民、地主、贵族、商人或其他某个当事者的身份,会支持或反对商鞅变法的哪条措施并说出支持的理由^[7],这也是换一种方式的“说”;还可以以反对变法的大臣的身份在朝堂上与支持“商鞅”观点的学生展开辩论,这又换了一种方式在“说”。学生通过言说方式的转换,并假以联想、想象和合乎情理的推理来“还原”那个鲜活的情境,发现教材文本所隐含的问题以及可能的解答,在巧妙而灵活的“用”中揭示出文本所隐含的内涵,替它“说出什么”。可以看出,给出一种情境,换一种言说方式,也就赋予历史事件、历史人物鲜活的生命力,让历史事件在变化了的情境中产生新的意义。这是历史事件的“应用”,而不是单纯的“记忆”。

五、新旧融合:教学对话的创造性追求

教学对话中的“融合”不是折中和妥协,而是在新旧经验的融合中改变自己、说服他人,

最终上升为一个新的难以区分彼此的新视域。任何人“只要我们使自己置身于同其他具有新的批判思考和新的经验的思维不同的人的谈话中,就可以为自己开辟超越我们的习俗和一切前定经验的可能性”^{[8]255}。置身于对话情境的每一方都有可能因为受对方新思维的启迪而更新或改变自己的观点,但无论是改变他人或被他人所改变,都不会再回到对话前的状态,而是上升到一个新的境界。

教学对话是引导创造的手段。创造,就其本意而言,是指产生前所未有的具有价值的新思想、新作品、新方法等的活动。但在教学意义上,“创造”具有更为广泛的外延,泛指学生相对于他人和自我产生新发现、新理解、新作品、新方法以及在新情境中对知识进行个性化应用的活动。其中,最为常见的就是在新情境中,新颖、独特,具有教学价值的理解、解释和应用。在教学意义上,它强调的不是相对于社会的“原创性成果”,而是激发和培养学生创造意识、创造思维和创造精神的教学价值。

其一,在对话中,学生以独特的自我理解和言说方式让以文字符号为载体的知识鲜活起来、生动起来,成为一个有生气的世界。就像洪堡特所说的,“语言不是活动的产物,而是精神不由自主的流射”^[9]。这是一种生命形式的再创造。苏霍姆林斯基说,要让语言作为一种创造手段占据学生的心灵,“如果儿童只是记诵别人的思想,而不创造自己的思想并用词把它们表达出来,那么他就会对词采取冷淡、漠不关心和不易接受的态度”^[10]。作为创造手段的语言,可以让知识学习成为个性化体验、情境化创造的过程:课程文本中的定义、公式、原理以及文字、符号、表格、图像等,都可以转化为具体情境中学生带有情感色彩、个体经验的生动言说和新的理解方式,而不再是“鹦鹉学舌”或者作为“两脚书橱”复述或背诵现成的结论。

其二,在对话中,学生以自己的经验将存在于课程文本中的“隐喻”“含混”“间隙”“空白”等特殊的表述方式予以确定、补充或具体化。就像后现代课程观代表人物多尔所说的那样,“好的故事应具有足够的不确定性以诱使读者

参与到对话中来”^[11]。好的课程文本就是以“不写之写”“不言之言”和有意的“含混”“模糊”等特殊表述构成的“好故事”,并不断吁请学生参与到与它的对话之中。学生通过自己的经验,借助联想和想象,以自己的理解和言说方式提出问题、作出解答,与文本及其作者、编者在合作中共同“创造”新的知识、新的意义。伽达默尔说,语词“开辟了继续说话和彼此谈话的无限性以及和自己说话和让自己说话的自由”,这不只是意味着把陌生的语言转化为自己得以自由表达的语言,而且还意味着“一个词给出了另一个词,并由此发展了我们的思想”^{[8]257}。比如,围绕《桃花源记》中“此人一一为具言所闻,皆叹惋”一句,可设问:此人到底说了什么让桃花源人“皆叹惋”?语词留下的“空白”,可由学生根据经验进行创造性填补并借此培养和发展学生的创造力。

其三,在对话中,学生从新的视角提出新的发现,构建新的意义,对他人的观点、方法、思路等提出疑问和批判。致力于视域融合的对话,不是要学生发出附和性、认同性、验证性的声音,而是激发他们愿说、敢说、能说自己话的欲望。“愿说”指向参与对话的积极态度,“敢说”指向表达不同声音的胆识,“能说”指向善于表达和说服他人的技巧。在教学对话中,师生共同讨论引人深思、具有争议性的话题,创设具有开放性、包容性,能够启发多角度思考和回答问题的情境,都有可能激发学生的创造意识和批判精神。作家冯骥才的《珍珠鸟》一直以来以其描绘的人与鸟和谐相处的温馨画面影响了一代又一代的学生,教材编者也要求学生“感受作者用爱心营造的人鸟和谐共处的氛围”。但是,有教师通过提供与之观点、态度不同的文本,如筱敏的散文《鸟儿中的理想主义》、司马光的诗歌《放鹦鹉二首》之“野性思归久”、欧阳修的诗歌《画眉鸟》等,引导学生解读出一个完全不同的意义,以至于质疑作家冯骥才“囚禁”珍珠鸟的“无意识状态”:小鸟被囚而不自知,反以为安全;人作恶而不自知,反而欣赏把玩^[12]。颠覆一个传统的结论,也就提出了一个新的思路:人与动物、人与自然的真正

和谐、美好的境界不是“囚禁”它、“赏玩”它，而是还它以“自由”，让它回归真正的“家”——大自然。这里，教师和学生的对话，学生与文本的对话，不是附和、认同，而是质疑、批判。视域融合追求的境界是“和而不同”。

总而言之，作为由语言性事件构成的教学对话借助语言融合追求和达成视域融合。从混沌状态的“说不出”到冲破“语言压力”附和着说，从含糊地说到清楚、具体地说，从试探地说到自由而有创意地说，学生一步一步将课程知识内化为自己的经验，同时又将自己的理解外化为某种形式的解释、应用和创造。提问、回答，追问、追答，在新的情境中说、变换方式地说、相互启发地说、质疑和批判地说，在教学对话中学生实现自己语言与他人语言的融合以及自己语言的持续更新、视域的不断扩充，教学因这样的对话而上升到一个新的境界。

参考文献：

[1] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔. 诠释学 I: 真理与方法[M]. 洪

汉鼎, 译. 修订译本. 北京: 商务印书馆, 2010.

- [2] 张曙光, 张莉华. 走向语言融合的教学对话[J]. 中国教育
学刊, 2016(3): 68-71, 77.
- [3] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔. 哲学诠释学[M]. 夏镇平, 宋
建平, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 58.
- [4] 陈小英, 于漪. 于漪与语文教育[M]. 北京: 国际文化出版
公司, 2003.
- [5] 王崧舟. 语文的生命意蕴: 王崧舟诗意语文教学[M]. 武
汉: 长江文艺出版社, 2016: 37.
- [6] 于永正. 于永正课堂教学实录: 阅读教学卷[M]. 北京: 教
育科学出版社, 2014.
- [7] 黄卫华. 一样的教学规律 不一样的历史课堂——《商鞅变
法》课堂教学实录[J]. 人民教育, 2012(13): 39-42.
- [8] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔. 诠释学 II: 真理与方法[M].
洪汉鼎, 译. 修订译本. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [9] 威廉·冯·洪堡特. 论人类语言结构的差异及其对人类精神
发展的影响[M]. 姚小平, 译. 北京: 商务印书馆, 2009: 21.
- [10] B. A. 苏霍姆林斯基. 给教师的建议(全一册)[M]. 杜殿
坤, 编译. 2 版(修订版). 北京: 教育科学出版社, 1984:
24.
- [11] 小威廉·E. 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 2 版.
北京: 教育科学出版社, 2015: 174.
- [12] 郭初阳. 言说抵抗沉默: 郭初阳课堂实录[M]. 上海: 华
东师范大学出版社, 2006: 100.

Teaching Dialogue: A Linguistic Event Leading to the Fusion of Horizons

ZHANG Shuguang

(College of Education, Shandong Women's University, Jinan 250300, China)

Abstract: Teaching dialogue is a language communication activity in which students, under the guidance of teachers, engage with texts, with others, and with themselves. Horizon fusion serves as the window through which teaching dialogue is understood and is a key indicator of its effectiveness. Language fusion is the external manifestation of horizon fusion. In teaching dialogue, students experience language pressure, which they can alleviate by transforming their speech methods, thereby achieving the integration of old and new languages. Curriculum knowledge is not simply transmitted or taught as a fixed entity; rather, it emerges and is generated through language communication and integration. Language fusion has a question-and-answer structure, which constitutes the dynamic system of teaching dialogue. The question chain, formed by students' and teachers' questions, serves as the driving force that initiates the question-and-answer structure and maintains its openness. In the new context, changing the way of speaking means a deep understanding and flexible application of knowledge. Dialogue leading to the fusion of horizons has the power to guide innovation. Personalized speech is a transformative manifestation of overcoming language pressure and serves to creatively understand and apply knowledge.

Key words: teaching dialogue; fusion of horizons; language integration; question-answer structure

责任编辑 邓香蓉 蒋 秋