

教师提问的目的与形式匹配

朱琳

西北师范大学外国语学院, 甘肃兰州, 中国

【摘要】提问目的与形式的匹配关系直接影响阅读教学效果。本研究以青教赛"Memories of Christmas"课例为对象,采用课堂观察与文本分析法,对56条提问语系统编码,构建"提问目的—提问形式"匹配框架。发现(1)提问语呈"两头少、中间多"分布,读中与深度挖掘占80.4%;(2)目的以内容推进(44.6%)和思维发展(39.3%)为主,呈"内容激活—信息梳理—思维发展—情感迁移"路径;(3)目的与形式呈阶段性匹配,导入"封闭/展示/低阶"、读中"封闭+开放/展示/低阶"、深度挖掘和读后"开放/参阅/高阶";等待时间差异化体现认知关注。该课例诠释了靳洪刚(2018)双重功能理论,为提问研究提供新工具。

【关键词】教师提问;提问目的;提问形式;匹配关系;阅读教学;青教赛

1.引言

Krashen(1982)指出,教师话语作为语言输入的重要来源,在二语习得过程中发挥着关键作用。Chaudron(1988)进一步强调,教师话语是教师在课堂教学中使用的口头语言,需根据不同的教学任务、学生反馈和课堂情境进行动态调整与修饰。Hasan和Sevki(2008)认为,教师的提问能深刻影响学生思维的发展。"提问是教师了解学生对所学内容理解程度的有效途径之一,也是促进学生学习的有效方式之一"(教育部,2012)。在阅读教学中,教师的课堂提问是培养学生思维品质和发展学生阅读能力不可缺少的、行之有效的方法;教师的作用在于掌握设问的范围、内容、方式和深度,以及根据提问意图选择不同的问题类型。提问语作为教师话语的核心组成部分,其质量直接关系到课堂互动的深度与效度。有效的提问能够激发学生的学习动机,引导其进行高层次思维,促进语言能力与文化意识的协同发展。然而,长期以来,大学及中学英语课堂中的教师提问语存在诸多问题,如提问类型单一、认知层次偏低、等待时间不足、反馈模式化等。这些问题在一定程度上限制了学生思维的发展空间,削弱了课堂互动的真实性与有效性。

因此,为了提升英语课堂教学的质量,促进学生深度学习的发生,教师亟需审视并优化自身的提问语设计。基于此,本文以第五届青教赛"Memories of Christmas"课例为研究对象,采用课堂观察与文本分析的方法,系统考察该课例中教师提问语的使用情况,重点分析提问目的与提问形式之间的匹配关

系,探讨优秀教师如何通过精心设计的提问语,实现从知识传授到思维发展、从文本理解到情感共鸣的教学目标。研究旨在为英语阅读教学中的提问设计提供可操作的参考,同时也为教师专业发展背景下的课堂话语研究提供新的视角。

基于上述研究背景与目的,本研究拟回答以下三个研究问题:

(1)该课例中教师提问语在各教学环节中呈现怎样的分布特征?

(2)教师提问目的与提问形式之间存在怎样的匹配关系?

(3)这种匹配关系如何体现靳洪刚(2018)提出的教师提问双重功能理论?

2.文献综述

2.1 教师提问的类型研究

Barnes et al.(1969)根据可接受的答案数量,将课堂提问分成封闭问题(Closed Question)和开放问题(Open Question)。封闭问题通常只有一个正确答案,学生只需回忆或识别特定信息即可作答;而开放问题允许多种可能的答案,为学生提供了更广阔的思考和表达空间。两类问题在教学中有不同的功能和价值,封闭问题有助于快速检查学生对基础知识的掌握情况,开放问题则更适合激发学生的发散性思维和个性化表达。

Long和Sato(1983)根据教师心中是否预设答案,将问题分成展示型问题(Display Question)和参阅型问题(Referential Question)。展示型问题是指教师已经知道正确答案的问题,常用于检查学生对所学内容的理解和记忆,此类问题适合语言学习的初

始阶段,有助于增强学生的自信心,同时便于教师进行可理解性输入。参阅型问题是指教师也不知道确切答案的问题,旨在启发学生思考、表达真实观点和情感,此类问题更接近真实交际情境,对于触发学生的语言输出、促进意义协商更为有效。

Marzano (1993) 从课堂教学功能的角度,将课堂提问分成背诵型问题 (Recitation Question) 和建构型问题 (Construction Question)。背诵型问题要求学生回顾和复述已经学过的信息,侧重于知识的巩固和再现;建构型问题则需要学生调动已有知识,通过分析、综合、创造等方式建构之前未曾接触过的新知识或新理解。这一分类揭示了提问在知识习得与知识建构过程中的不同作用。

20 世纪 80 年代以来,教育界开始关注学习者的高阶思维能力 (Higher-order Thinking) 以及如何将 Bloom 的认知目标分类学理论更好地融入教学实践。Bloom (1956) 将认知过程分为知识 (Knowledge)、理解 (Comprehension)、应用 (Application)、分析 (Analysis)、综合 (Synthesis) 和评价 (Evaluation) 六个层次,为课堂教学中的问题设计提供了重要的理论依据。为了帮助教师更好地理解并运用课堂提问促进学生思维发展,Moore (2001) 基于 Bloom 的认知分类理论,将课堂提问分为事实型 (Factual)、经验型 (Empirical)、产出型 (Productive) 和评价型 (Evaluative) 问题。

事实型问题是指学生只需单纯回忆已有信息即可作答的问题,涉及 Bloom 认知分类中的知识和理解层次。经验型问题是指学生需要通过整合、分析已有信息或回忆起来的信息从而进行回答的问题,涉及 Bloom 认知分类中的应用和分析层次。这两类问题属于低阶认知层次问题,主要用于检查学生对基础知识的掌握和初步运用能力。产出型问题是指能够引发学生进行创造性思考,从而做出个性化回答的问题,涉及 Bloom 认知分类中的综合层次。评价型问题是指引发学生进行判断、论证或表达价值观的问题,涉及 Bloom 认知分类中的评价层次。这两类问题属于高阶认知层次问题,旨在培养学生的批判性思维、创造性思维和价值判断能力。

2.2 教师提问的目的研究

课堂提问作为一种教学策略,其目的具有多重性和复杂性。国内外学者从不同角度对教师提问的目的进行了系统研究,揭示了

提问在课堂教学中的多元功能。

靳洪刚 (2018) 在综合前人研究的基础上,明确提出语言课堂上的教师提问具有双重功能,即交际功能与教学功能,这两大功能相辅相成,共同服务于课堂教学目标的实现。这一理论框架为理解教师提问的目的提供了重要的分析视角。

教师提问的交际功能是指语言教师在课堂上为了引发、持续并调整师生或学习者之间的交际互动而设计的话题及使用的提问策略。靳洪刚指出,教师在设计课堂讨论的话题时,要依照主题话题、子话题、分话题和岔出话题逐层设计,体现出交际互动的意图。交际功能的实现主要通过两个方面的控制:一是思维复杂度的控制,如要求学习者进行事实陈述还是进行推理,要求学习者进行记忆和理解性回答还是进行分析并给出评估性回答;二是语言和任务难度的控制,如话题讨论时用单句还是复句,设计分话题或岔出话题时利用与课文相关的教学信息还是脱离课文的个人化信息。由此可见,教师提问的交际功能是课堂教学的一条交际"明线",其目的在于让学习者在有意义、有主题的实际交流中,高频率、大剂量地接触并使用目标语言。

教师提问的教学功能是指语言教师为完成当堂语言教学目标而设计的教学过程及使用的教师提问。靳洪刚指出,语言教学目标一般包括当堂需要覆盖的目标词汇、目标结构及其相应的语言交际功能。教学过程则包括使用促进语言表达的不同提问技巧或任务,如语言示范、学习诊断、语言调整与加强、综合提升等。这些功能的有效完成需要通过由话题贯穿的、有真实交流意义的课堂提问来完成。因此,有效的课堂互动表面上是沿一条"明线"进行的交流互动,实际上是在交流中完成一系列语言教学计划的教学过程,蕴涵着一条教学"暗线"。

Wilén (1987) 从更宽泛的角度指出,提问能满足多样化的教学目的,如激发学生参与、复习已学材料、激发对某一主题的讨论、诊断学生能力、评估学习进程等。Cotton (1989) 归纳提问的主要目的包括:激发学生兴趣与动机、评估学生准备情况、检查作业完成情况、发展批判性思维能力、复习旧课、培养洞察力、评估目标达成度、激励自主学习。这些目的分类与靳洪刚提出的双重功能理论相互印证,进一步丰富了对教

师提问目的的理解。

靳洪刚特别强调,教师提问的双重功能并非彼此独立,而是同一事物的两个方面,缺一不可。有效的课堂教学须兼顾交际目标和教学目标的达成。教师的一堂语言课必须围绕教师提问的两大功能,为学习者设计两种课堂任务:一是以话题为主轴、以“提问—回答”为基本形式的交际任务,即通过设计主题、子话题、分话题及岔出话题展开交流;二是围绕话题,穿插必要的教师提问和教学任务,包括语言示范、学习诊断、语言调整与加强、综合提升等。这种设计使得学习者在有主题、有交流的上下文语境中学会使用相关的目标语言形式进行交际。

此外,教师提问的目的还与思维深度的培养密切相关。基于 Bloom (1956) 的认知目标分类理论,靳洪刚指出,教师提问的思维深度很大程度上决定了学习者对问题回答的思维深度。浅层思维提问对事实性材料的记忆有所帮助,但如果课堂上过多使用浅层思维提问,学习者的回答在语言难度及思维复杂度方面都会大幅降低,学习兴趣也会随之下降。深层思维提问则能够引导学习者进行分析、评估、创造等高阶思维活动。研究表明,平衡使用深、浅层思维提问所获得的教学效果优于单纯使用某一思维深度的提问。Mills 等 (1980), Hill 和 Flynn (2008) 的研究证实,53% 的深层思维提问能够引导出相应思维深度的回答。

靳洪刚进一步提出,教师提问的目的还体现在语言难度与思维复杂度的平衡上。她强调应将教师提问的思维复杂度与语言难度区别考量,但在实践中平衡实施。语言的难度是指思维层次金字塔同一层级内思维的难易程度;思维的复杂度是指思维层次金字塔不同层级之间,由下而上的思维程度变化,思维层次越高,复杂度就越高。在语言教学中,难度与复杂度的区分与平衡使用非常重要,会直接影响学习者课堂语言表达的数量及思维的深度和质量。

整体来看,教师提问的目的具有多元性和层次性。从宏观层面看,教师提问服务于课堂教学的交际目标与教学目标;从中观层面看,教师提问承担着语言示范、学习诊断、语言调整与加强、综合提升等具体教学功能;从微观层面看,教师提问旨在引导学生从浅层思维走向深层思维,在语言学习的过程中同步提升思维品质。靳洪刚提出的双重功能

理论为理解教师提问的目的提供了系统的分析框架,也为后续研究考察提问目的与形式之间的匹配关系奠定了理论基础。

2.3 理论框架的构建

基于前文对教师提问类型及提问目的的系统梳理,本节构建本研究的理论分析框架。该框架整合了靳洪刚 (2018) 提出的教师提问双重功能理论、经典提问类型学研究成果以及 Bloom 认知目标分类理论,为考察教师提问目的与形式之间的匹配关系提供系统的分析工具。

本研究中提问目的是指教师在设计或发出提问时所期望达成的课堂教学目标。综合靳洪刚 (2018)、Wilén (1987) 及 Cotton (1989) 的研究,本研究将教师提问的目的归纳为四个主要维度:(1) 课堂管理目的,包括组织教学活动、维持课堂秩序、吸引学生注意力等;(2) 教学内容推进目的,包括激活已有知识、梳理文本信息、搭建学习支架、检查理解程度等;(3) 思维发展目的,包括培养分析、综合、评价、创造等高阶思维能力;(4) 情感态度目的,包括激发情感共鸣、联结生活经验、促进价值认同等。需要指出的是,一个提问可能同时服务于多个目的,但在具体课堂情境中往往有主次之分。

提问形式是指教师提问的语言学特征及功能属性。综合 Barnes et al. (1969)、Long 和 Sato (1983)、靳洪刚 (2018) 等学者的分类研究,本研究从三个维度考察提问形式:

(1) 答案开放性维度,分为封闭式问题与开放式问题;(2) 信息预设性维度,分为展示型问题与参阅型问题;(3) 认知层次维度,基于 Bloom 认知目标分类,分为低阶认知问题(记忆、理解、应用)与高阶认知问题(分析、评价、创造)。此外,靳洪刚 (2018) 提出的六套提问类型(单句与复句、事实与推理、教学与信息、认识与回应、浅层与深层、横向与纵向)为本研究提供了更为细致的分析视角。

3. 研究设计

本研究选取第五届青教赛“Memories of Christmas”课例作为研究对象。该课例为一节无生试讲形式的英语阅读课,时长约 26 分钟。课例视频可通过公开渠道获取,视频画面清晰、语音清楚,具备进行课堂观察与文本转录的基本条件。

本研究采用课堂观察法与文本分析法相结合的研究路径。研究者对“Memories of

Christmas"课例视频进行反复观看，逐句记录教师的全部提问语及预设的学生回应。在观察过程中，研究者重点关注教师的提问时机、提问方式、提问后的等待时间以及教师对学生回答的后续处理。为确保观察的全面性和准确性，研究者共进行四轮观察：第一轮初步浏览，建立对课堂整体流程的认知；第二轮逐句转录，完整记录教师的提问语；第三轮重点核查，对照视频字幕对转录文本进行校正；第四轮补充观察，关注提问前后的上下文语境及教师的教学行为细节。

文本分析法是本研究对数据进行深度解读的主要方法。在完成课堂转录的基础上，研究者对教师提问语进行系统编码和分类。编码过程遵循自上而下与自下而上相结合的原则：一方面，以前文构建的理论框架（即提问目的维度与提问形式维度）作为预设分析类别，对提问语进行初步归类；另一方面，在归类过程中保持开放态度，根据数据的实

际特征对分析类别进行调整和完善。通过文本分析，研究者旨在揭示教师提问目的与提问形式之间的内在关联，归纳出优秀教师在不同教学环节中的提问设计规律。

3.1 课堂转录

研究者将课例视频导入转录软件，逐句记录从 00:00:01 至 00:26:10 的全部教学话语。转录内容包括教师的每一句提问语、指令语、反馈语，以及教师通过预设方式呈现的学生回应。为确保转录的准确性，研究者对存疑之处进行反复回听，并对照视频字幕进行核对。最终获得教师提问语共计 56 条。

3.2 教师提问语观察记录表

研究者设计了本研究的"教师提问语观察记录表"。该表共有教师提问、等待时间、学生反应、提问目的、提问类型、教学环节六个部分，以全面反映提问语的多维特征。表格的具体结构如下（此处仅展示部分示例）：

表 1.教师提问语观察记录表

序号	时间点	教学环节	教师提问	等待时间	学生反应	提问目的	提问类型
1	00:00:38	导入	Do you like that song?	短	—	创设情境	封闭式（展示型/低阶）
2	00:00:40	导入	How does that make you feel? Happy? Delighted?	短	—	创设情境	选择式（展示型/低阶）
3	00:01:08	导入	What do people in the West do to celebrate Christmas?	中	—	激活已知	开放式（参阅型/低阶）

3.3 编码过程与信度

为确保编码的系统性，研究者在正式编码前制定了详细的编码手册（codebook），对每个维度的操作化定义、判定标准和边界案例处理规则进行了明确界定。具体而言：在提问目的维度，以教师提问时预设的核心教学目标作为主要判定依据，当一条提问同时涉及多个目的时，取其首要目的作为主编码；在认知层次维度，以学生完成作答所需的最低认知层次为判定标准；在答案开放性

维度，以教师是否预设唯一正确答案为判定依据。

本研究编码工作由研究者两人分别独立完成。结果显示，各维度的编码者内一致性（intra-coder agreement）分别为：提问目的 92.9%，答案开放性 96.4%，信息预设性 98.2%，认知层次 94.6%。对于两次编码不一致的条目，研究者重新审视原始转录文本和课堂视频，结合上下文语境做出最终判定。

表 2.编码手册的核心内容，包括各维度的类别、操作化定义及判定标准

维度	类别	操作化定义	判定标准
提问目的	课堂管理	组织教学活动、维持课堂秩序、吸引学生注意力	提问主要功能为课堂组织而非内容或思维推进
	内容推进	激活已有知识、梳理文本信息、搭建学习支架、检查理解程度	提问聚焦于文本内容或语言知识点
	思维发展	培养分析、综合、评价、创造等高阶思维能力	需要学生进行推断、分析、评价等认知加工
	情感态度	激发情感共鸣、联结生活经验、促进价值认同	提问指向学生个人情感、经历或价值观
答案开放性	封闭式	只有一个可接受的正确答案	教师预设唯一正确答案
	开放式	允许多种合理答案	教师不预设唯一答案
	选择式	提供 2-3 个选项供学生选择	教师明确给出选项
信息预设	展示型	教师已知答案	用于检查理解和记忆

设性	参阅型	教师未知答案	用于激发真实思考和个性化表达
认知层	低阶	记忆、理解、应用	学生需回忆或简单运用信息
次	高阶	分析、评价、创造	学生需进行推断、评判或创造性建构

4. 研究结果与讨论

本研究基于对第五届青教赛"Memories of Christmas"课例中 56 条教师提问语的系统编码与分析,从教学环节分布、提问目的特征、提问形式特征、目的与形式的匹配关系以及等待时间分布五个维度呈现研究发现,并结合靳洪刚(2018)提出的教师提问双重功能理论及 Bloom 认知目标分类理论进行深入讨论。

4.1 提问语的教学环节分布特征

研究发现,教师提问语在教学环节的分布上呈现出"两头少、中间多"的显著特征。56 条提问语中,导入环节 8 条(占 14.3%),读中环节 21 条(占 37.5%),深度挖掘环节 24 条(占 42.9%),读后环节 3 条(占 5.4%)。读中和深度挖掘环节合计占比高达 80.4%,成为提问的核心区域。

这一分布特征与阅读课的教学逻辑高度吻合。导入环节作为课堂热身阶段,教师通过少量关键提问激活学生已有知识、创设教学情境,为后续深度阅读做好铺垫。读中环节是信息输入和理解建构的核心阶段,教师需要通过密集的提问引导学生梳理文本信息、搭建认知支架。深度挖掘环节是思维发展和主题探究的关键阶段,教师通过层层递进的提问链引导学生从文本表层走向深层含义,因此提问数量达到峰值。读后环节作为输出迁移阶段,教师通过少量开放性提问激发学生联系个人经验、表达真实情感,为写作输出做好铺垫。

这一发现印证了靳洪刚(2018)关于教师提问应贯穿课堂教学始终的观点。教师在不同教学环节中有意识地调控提问密度,体现了对课堂教学节奏的把握和对学生学习认知规律的遵循。

4.2 提问目的的多维分析

4.2.1 提问目的的整体分布

从提问目的的整体分布看,内容推进目的 25 条(占 44.6%),思维发展目的 22 条(占 39.3%),课堂管理目的 5 条(占 8.9%),情感态度目的 4 条(占 7.1%)。内容推进和思维发展是本节课教师提问的两大核心目的,合计占比高达 83.9%。

这一结果表明,教师将提问作为推进教学内容、发展学生思维的主要工具,而非简

单的课堂管理手段。课堂管理类提问仅占 8.9%,且多为"Can you do that?" "Why don't we do this one by one?"等温和的引导性指令,体现了教师"以问代管"的教学策略。情感态度类提问虽然数量不多,但均出现在深度挖掘和读后环节的关键位置,承担着引导学生情感共鸣、实现价值认同的重要功能。

4.2.2 提问目的在不同教学环节的分布

进一步分析提问目的在不同教学环节的分布,研究发现提问目的随着教学进程的推进呈现出清晰的动态演变规律:

导入环节的 8 条提问中,内容推进目的 6 条(占 75%),课堂管理目的 2 条(占 25%),思维发展和情感态度目的均为 0。教师通过提问激活学生已有知识、引出课堂主题,尚未进入思维深度挖掘和情感态度引导阶段。

读中环节的 21 条提问中,内容推进目的 19 条(占 90.5%),课堂管理目的 2 条(占 9.5%),思维发展和情感态度目的均为 0。教师聚焦于引导学生梳理文本信息、处理语言难点、搭建理解支架,呼应了阅读课"先输入后输出、先理解后探究"的教学逻辑。

深度挖掘环节的 24 条提问中,思维发展目的 17 条(占 70.8%),内容推进目的 4 条(占 16.7%),情感态度目的 3 条(占 12.5%),课堂管理目的为 0。教师从信息提取转向意义探究,通过问题链引导学生分析文本线索、推断作者意图、探究主题意义,思维发展类提问占据主导地位。同时,情感态度类提问开始出现,引导学生体会文本情感、形成价值判断。

读后环节的 3 条提问中,情感态度目的 2 条(占 66.7%),内容推进目的 1 条(占 33.3%)。教师引导学生从文本理解走向个人表达,从情感共鸣走向价值认同,情感态度类提问成为主导。

这一动态演变规律清晰地揭示了教师提问目的从"内容激活→信息梳理→思维发展→情感迁移"的递进路径,反映了教师根据教学进程动态调整提问策略的设计意识。这一发现与靳洪刚(2018)提出的教师提问应服务于课堂教学双重功能的观点一致——交际功能(内容推进)与教学功能(思维发展、情感态度)在不同教学环节中有机融合、交替

主导,共同推动教学目标的实现。

4.3 提问形式的多元特征分析

4.3.1 答案开放性维度

从答案开放性维度看,56条提问语中,开放式问题27条(占48.2%),封闭式问题22条(占39.3%),选择式问题3条(占5.4%),指令式问题3条(占5.4%),指向式问题1条(占1.8%)。开放式问题占比最高,接近半数,反映了教师引导学生进行开放性思考和表达的教学取向。封闭式问题占比次之,主要用于检查基础信息、确认理解情况。选择式问题多用于语言点辨析(如"Put a stocking or put stockings?"),指令式和指向式问题则主要用于课堂组织和个别提问。

4.3.2 信息预设性维度

从信息预设性维度看,展示型问题37条(占66.1%),参阅型问题19条(占33.9%)。展示型问题占据主导地位,这与课堂情境密切相关——在阅读教学中,大量问题围绕文本内容展开,教师预知答案,用于检查理解、梳理信息。但值得注意的是,参阅型问题占比超过三分之一,且全部集中在深度挖掘和读后环节,用于引导学生进行开放性思考和个性化表达,反映了教师对真实交际的追求。

4.3.3 认知层次维度

从认知层次维度看,低阶认知问题35条(占62.5%),高阶认知问题21条(占37.5%)。低阶认知问题占据多数,主要用于激活已知、梳理信息、处理语言点等基础性学习任务。高阶认知问题占比超过三分之一,主要用于分析文本线索、推断作者意图、评价人物形象、探究主题意义等深度学习活动。

这一分布与靳洪刚(2018)引述的研究结论基本一致——Redfield和Rousseau(1981)、Fillippone(1998)对23个课堂提问的类型分布进行的研究发现,一堂语言课上的教师提问约60%为浅层思维提问,20%是深层思维提问,另外20%是与课堂管理有关的提问。本课例中低阶认知问题占比62.5%,高阶认知问题占比37.5%,且课堂管理类提问仅占8.9%,高阶认知问题占比明显高于一般课堂水平。这与课例作为教学竞赛优质课的特殊性有关,也印证了Cotton(1989)、Rogers和Abell(2008)的研究结论——占全部教师提问50%左右的深层思维提问对大学生或成人学习者的学习效果最佳。

4.4 提问目的与形式的匹配规律

综合以上分析,可以归纳出本课例中教师提问目的与形式匹配的总规律。以下从四个方面展开讨论,并结合各教学环节的具体案例进行说明。

4.4.1 导入环节:封闭/展示/低阶匹配

导入环节的提问以内容推进为主要目的(75%),旨在激活学生已有知识、创设教学情境、引出课堂主题。与之相匹配的提问形式呈现出以下特征。在答案开放性上,开放式问题与封闭式问题交替使用。教师先用封闭式问题"Do you like that song?"快速建立情感连接,再用开放式问题"What do people in the West do to celebrate Christmas?"激活学生关于圣诞习俗的已有知识,最后用封闭式问题"And do you know the name of that old man?"聚焦关键信息。开放与封闭的交替使用,既保证了思维的开放性,又确保了教学的聚焦性。

在信息预设性上,以展示型问题为主(7条,占87.5%),用于引出已知信息、检查文化知识,符合导入环节的教学功能定位。在认知层次上,全部为低阶认知问题(记忆、理解层次),教师通过低阶认知问题激活学生已有知识,为后续深度阅读做好认知准备。

4.4.2 读中环节:封闭+开放/展示/低阶匹配

读中环节的提问以内容推进为主导目的(90.5%),旨在引导学生梳理文本信息、处理语言难点、搭建理解支架。与之相匹配的提问形式呈现出以下特征。在答案开放性上,封闭式问题与开放式问题并存,但以封闭式问题居多(11条,占52.4%)。教师通过封闭式问题检查学生对故事要素、时间线索、细节信息的理解情况,如"What order, in what order does the author tell the story?" "And then what happened at the end of the story?";同时通过开放式问题引导学生提取更丰富的信息,如 "What information have you got?" "What happened in between?"。

在信息预设性上,全部为展示型问题(21条,占100%),符合信息输入阶段的教学需求。在认知层次上,全部为低阶认知问题(记忆、理解层次),有助于学生扎实掌握文本基础信息。这一匹配模式对应了读中环节的教学逻辑:通过密集的低阶认知展示型问题,引导学生系统梳理文本信息,为后续深度挖掘奠定信息基础。

4.4.3 深度挖掘环节:开放/参阅/高阶匹

配

深度挖掘环节的提问以思维发展为主要目的（70.8%），辅以情感态度目的（12.5%），旨在引导学生分析文本线索、推断作者意图、探究主题意义。与之相匹配的提问形式呈现出鲜明的特征。在答案开放性上，开放式问题占据绝对主导（17条，占70.8%）。教师通过开放式问题引导学生进行多角度思考，如“So is there any hint in the story that suggests the end of the story?”“Why did the writer fail to notice Granny's poor health?”“Can you find evidence from the text that this story is not written in a sad tone?”等。

在信息预设性上，参阅型问题成为主导（15条，占62.5%）。教师大量使用教师未知答案的参阅型问题，引导学生进行真实思考和个性化表达，如“Do you have any reasons?”“What does that imply?”“Which one of the reasons do you think that makes sense the most?”等。在认知层次上，高阶认知问题成为主导（18条，占75%）。教师通过分析型问题、推断型问题和评价型问题引导学生进行深度学习，思维层次显著提升。

值得注意的是，深度挖掘环节出现了问题链的典型设计。从第30问“Can you tell from the details... in which country this story takes place?”到第52问“And why does the writer think the Christmas is magical?”，23条提问构成一个逻辑连贯的问题链：国家推断→线索寻找→描述归类→原因探究→情感体会→主题建构。每个问题都建立在前一个问题的基础上，层层递进，引导学生从文本表层逐步走向深层意义。这一设计与靳洪刚（2018）关于教师提问应兼顾思维复杂度与语言难度的观点相印证，以及 Sousa（2006）提出的纵向提问（思维复杂度提升）与横向提问（语言难度调整）的平衡使用原则。

4.4.4 读后环节：开放/参阅/高阶匹配

读后环节的提问以情感态度为主要目的（66.7%），旨在引导学生联系个人经验、表达真实情感、实现价值认同。与之相匹配的提问形式呈现出以下特征：在答案开放性上，全部为开放式问题（3条，占100%）。教师通过“Is there anything magical in your festival memory?”“Who or what does it remind you of?”等开放式问题，为学生提供了充分的个性化表达空间。在信息预设性上，全部为参阅型问题（3条，占100%），教师不知道学生的

节日记忆是什么，这些问题更接近真实实际，能够激发学生的真实情感和真实表达。在认知层次上，以高阶认知问题为主（创造层次），学生需要调动所学知识，创造性地表达个人经历和情感体验，实现了从文本理解到生活迁移的学习目标。

4.4.5 匹配规律总结

第一，目的决定形式。教师在不同教学环节中，根据不同的教学目的，有意识地选择和设计相应的提问形式。内容推进目的以封闭式、展示型、低阶认知问题为主；思维发展目的以开放式、参阅型、高阶认知问题为主；情感态度目的以开放式、参阅型、高阶认知问题为主。提问形式的选择服务于提问目的的实现，体现了“目的先行”的设计原则。

第二，形式服务于目的。不同的提问形式具有不同的教学功能。封闭式问题便于快速检查理解、确认信息；开放式问题利于激发多元思考、促进真实表达；展示型问题适合信息输入和基础训练；参阅型问题更利于思维发展和情感激发；低阶认知问题有助于知识习得和技能训练；高阶认知问题更能培养分析、评价、创造能力。教师对提问形式的选择，正是基于对这些功能差异的深刻理解。

第三，匹配呈现阶段性。随着教学环节的推进，提问目的与形式的匹配关系呈现出清晰的阶段性特征。导入阶段以“封闭/展示/低阶”匹配为主，读中阶段以“封闭+开放/展示/低阶”匹配为主，深度挖掘阶段以“开放/参阅/高阶”匹配为主，读后阶段以“开放/参阅/高阶”匹配为主。这一阶段性特征与阅读教学从信息输入到意义探究的认知递进路径相呼应。

第四，问题链实现深度匹配。在深度挖掘环节，教师通过问题链的设计，实现了提问目的与形式的动态匹配。问题链中的每个子问题都有明确的目的定位和形式特征，但又在整体上服务于思维深度发展的核心目的，体现了“整体设计、局部适配”的设计策略。

4.5 等待时间的分布特征及其教学意义

对等待时间的统计显示，短等待时间（1-2秒）提问29条（占51.8%），中等待时间（3-5秒）提问18条（占32.1%），长等待时间（6秒以上）提问9条（占16.1%）。进一步分析发现，等待时间与提问目的、提问形式之间存在显著关联：

短等待时间多用于封闭式、展示型、低

阶认知问题,如"Do you like that song?" "What order does the author tell the story?" "Can you do that?"等。这类问题认知负荷低,学生可以快速作答,短等待时间有助于保持课堂节奏的流畅性。中等待时间多用于开放式、低阶认知问题,如"What information have you got?" "What happened in between?" "What about granny after she moved in?"等。这类问题需要学生回忆和提取信息,给予3-5秒的思考时间有助于学生组织语言、完整表达。

长等待时间全部用于开放式、参阅型、高阶认知问题,如"Can you tell from the details... in which country..." "So is there any hint..." "Why did the writer fail to notice..." "Can you find evidence..." "Is there anything magical in your festival memory?"等。这些问题认知负荷高,需要学生进行分析、推断、评价等复杂思维活动,教师预留了充足的思考时间,部分问题还伴有小组讨论,体现了对学生思维过程的尊重。

需要指出的是,由于本课例为无生试讲,上述"等待时间"实质上是教师在教学设计中预设的停顿时长,与真实课堂中教师根据学生即时反应动态调整的等待时间存在差异。尽管如此,教师对不同认知难度问题预设差异化等待时间的做法,仍然反映了其对认知难度与思维节奏关系的理解。这一发现与靳洪刚(2018)引述的研究结论相呼应:深层思维提问的效应取决于提问时间的合理性、语境、语言水平的适度性、等待时间等多方面因素。

4.6 教师提问双重功能在课例中的体现

靳洪刚(2018)提出的教师提问双重功能理论——交际功能与教学功能——在本课例中得到了充分体现。

交际功能作为课堂教学的"明线",贯穿课堂始终。教师通过精心设计的话题和提问,营造了真实自然的交流氛围。从导入环节的圣诞歌曲欣赏,到读中环节的故事要素讨论,从深度挖掘环节的线索寻找,到读后环节的个人经历分享,每一个提问都在引导学生围绕"节日记忆"这一主题展开交流。即使是在无生试讲的特殊情境下,教师仍然通过预设学生回应、模拟师生互动,让课堂呈现出模拟真实的交流氛围。教师对参阅型问题的重视(占比33.9%),对开放式问题的偏爱(占比48.2%),对个人化话题的引入("Is there anything magical in your festival

memory?"),都是交际功能的具体体现。

教学功能作为课堂教学的"暗线",巧妙地埋设在交际明线之下。教师围绕"节日记忆"这一主题,系统设计了语言示范、学习诊断、语言调整与加强、综合提升等教学环节。在语言示范层面,教师通过提问示范了故事要素的表达方式、时间线索的梳理方法、细节描写的分析路径。在学习诊断层面,教师通过"You know the meaning of stuff?" "Put a stocking or put stockings?"等问题,诊断学生对语言点和细节信息的掌握情况。在语言调整与加强层面,教师对学生的回答进行确认、补充、追问,帮助学生完善表达。在综合提升层面,教师通过问题链引导学生从文本理解走向主题探究,从语言学习走向思维发展。

明暗关系的处理体现了教师的教学设计策略。教师始终坚持以交际明线带动教学暗线,让学习者在有主题、有意义的交流中,自然而然地接触、学习并尝试使用目标语言形式。正如靳洪刚(2018)所言:"有效的课堂互动表面上是沿一条'明线'进行的交流互动,实际上是在交流中完成一系列语言教学计划的教学过程。"本课例较好地诠释了这一理念。

4.7 与已有研究的对话与反思

本课例的数据与已有研究既有一致之处,也存在值得深入思考的差异。在一致性方面,本课例低阶认知问题占比62.5%,与Redfield和Rousseau(1981)报告的约60%的浅层思维提问比例基本吻合,说明即使是优质竞赛课,低阶认知问题仍占据基础性地位。然而,本课例的高阶认知问题占比37.5%,显著高于一般课堂研究中约20%的比例(Fillippone, 1998),而课堂管理类提问仅占8.9%,也低于一般课堂的20%。这一差异引发了一个值得探讨的问题:高阶认知问题的高占比,究竟是优质阅读教学的内在特征,还是教学竞赛情境下的特殊产物?

从竞赛课的特殊性来看,教学竞赛要求教师在有限时间内展示教学设计和课堂驾驭能力,这可能促使教师更加精心地设计提问,增加高阶认知问题和参阅型问题的比例,以展现思维深度和互动真实性。此外,无生试讲的形式使教师能够完全控制"学生回应"的走向,避免了真实课堂中可能出现的"冷场"或"偏题",这可能在某种程度上"美化"了提问的实际效果。因此,本课例所呈现的提问分布特征,可能代表了教学设计的"理想状态",而非日常课堂的常态水平。

从理论层面看,本研究提出的“提问目的—提问形式”匹配分析框架,弥补了以往研究将提问目的和提问形式割裂考察的不足。以往研究大多分别统计展示型/参阅型问题的比例(Long & Sato, 1983)或低阶/高阶认知问题的分布(Redfield & Rousseau, 1981),但较少追问“在什么教学目的下选择什么提问形式”这一更深层的问题。

5. 结论与启示

本研究通过对“Memories of Christmas”课例教师提问语的系统分析,揭示了优秀教师提问设计的核心规律:目的与形式的系统性匹配。教师在不同教学环节中,根据不同的教学目的,有意识地选择和设计相应的提问形式,形成了“导入以封闭/展示/低阶匹配为主、读中以封闭+开放/展示/低阶匹配为主、深度挖掘以开放/参阅/高阶匹配为主、读后以开放/参阅/高阶匹配为主”的阶段匹配模式。这一匹配模式服务于交际与教学双重功能的实现,在真实自然的交流氛围中完成了语言教学任务,实现了语言能力与思维品质的协同发展。教师对等待时间的差异化预设,进一步体现了对学生认知过程的关注。这些发现为英语阅读教学中的提问设计提供了可借鉴的范例,也为教师提问研究提供了新的实证依据。

未来研究可从以下方面拓展:(1)对比分析不同类型课例(如听说课、写作课)中教师提问目的与形式的匹配规律,考察课型对提问设计的影响;(2)在真实课堂情境中检验本研究的发现,比较有生课堂与无生试讲中提问模式的异同;(3)引入教师访谈数据,探究教师提问设计背后的决策过程和设计意图;(4)考察提问目的与形式匹配对学生学习效果的影响,建立提问设计与学习效果之间的实证关联。

参考文献

- [1] BARNES D, BRITTON J, ROSEN H. Language, the learner and the school [M]. Penguin Books, 1969.
- [2] BLOOM B S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain [M]. David McKay Company, 1956.
- [3] CHAUDRON C. Second language classrooms: Research on teaching and learning [M]. Cambridge University Press, 1988.
- [4] COTTON K. Monitoring student learning in the classroom (School Improvement Research Series Close-Up)[R]. Northwest Regional Educational Laboratory, 1988.
- [5] COTTON K. Classroom questioning (School Improvement Research Series Close-Up)[R]. Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.
- [6] FILLIPPONE M. Questioning at the elementary level [D]. Kean University, 1998.
- [7] HILL J D, FLYNN K M. Asking the right questions: Teachers' questions can build students' English language skills [J]. Journal of Staff Development, 2008, 29 (1): 46-52.
- [8] 靳洪刚. 提问互动法: 语言课堂教师提问的理论与实践 [J]. 国际汉语教育 (中英文), 2018, 3 (1): 46-63.
- [9] KRASHEN S D. Principles and practice in second language acquisition [M]. Pergamon Press, 1982.
- [10] LONG M H, SATO C J. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions [C]//SELIGER H W, LONG M H. Classroom oriented research in second language acquisition. Newbury House, 1983: 268-285.
- [11] MARZANO R J. How classroom teachers approach the teaching of thinking [J]. Theory into Practice, 1993, 32 (3): 154-160.
- [12] MILLS S R, RICE C T, BERLINER D C, et al. The correspondence between teacher questions and student answers in classroom discourse [J]. The Journal of Experimental Education, 1980, 48 (3): 194-204.
- [13] MOORE K D. Classroom teaching skills (5th ed.) [M]. McGraw-Hill, 2001.
- [14] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准 (2011年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [15] REDFIELD D L, ROUSSEAU E W. A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behaviour [J]. Review of Educational Research, 1981, 51 (2): 237-245.
- [16] ROGERS M A P, ABELL S K. The art (and science) of asking questions [J]. Science and Children, 2008, 46 (2): 54-55.
- [17] SOUSA D A. How the brain learns (3rd ed.) [M]. Corwin Press, 2006.
- [18] WILEN W W. Questions, questioning techniques, and effective teaching [M]. National Education Association, 1987..