

# 阅读教学课堂提问设计：普遍存在的问题与改进策略

祝新华

(香港理工大学, 香港 九龙)

**摘要:**课堂提问是最重要的教学行为之一,它直接制约着教学成效,与教师的专业发展也互为影响。现行阅读教学课堂提问中普遍存在提问数量过多、问题认知层次太低这两个典型问题,它们对于学生达成阅读学习目标、提高思维能力有着显著的负面影响。为了解决这两个问题,我们要采取平衡不同认知层次问题、问题与教学目标相配合、核心问题与辅助问题相辅相成等策略。

**关键词:**阅读教学;提问设计;存在的问题;改进策略

**中图分类号:**G623.2;G633.3 **文献标识码:**C **文章编号:**1000-0186(2009)10-0045-06

## 一、课堂提问的意义

提问是我们最重要的思考工具(Postman, 1979)。<sup>[1]</sup>学生的思维层次会受到教师提问的影响,教师提问形式预示学生作答的认知层次,支配学生的思想或回答模式(Taba, Levine Elzey, 1964)。<sup>[2]</sup>高认知层次的问题可让学生更深入地思考、处理数据,作出批判性思维,而事实性的问题令学生只需回忆具体的事实(Hunkins, 1995)。<sup>[3]</sup>从此看来,提问是培养现代社会所需的高层次思维的关键手段。

作为最常用的教学手段之一,提问无疑是十分重要的教学行为,恰当的提问是有效教学的核心,能显著地改善学生的学习(Wilen & Clegg, 1986)。<sup>[4]</sup>具体地看,教师提问的频率、类型和层次影响着学生的学习质量(Collins III and O' Brien, 2003)。<sup>[5]</sup>善于设计课堂提问,是有效教学的重要标志,也是教师专业发展的重要内容。

## 二、提问中存在的问题

### (一) 国外

国外有不少学者对教师提问作出定量分析,发现教师在课堂中提问频繁,问题种类的分布也有偏颇。柯瑞(Corey, 1939)在一所中学观察了一周,发现在每节为时50分钟的教学,教师平均发问200~272次,其中属记忆性质者占71%,属高层次思维性质者占29%。<sup>[6]</sup>高尔(Gall, 1970)归纳已有研究得出结论:半世纪来

教师的提问技巧并无实质进步,仍然以事实性问题为主;教师提问中约有60%是记忆性问题,只有20%是思考性问题,最后约20%是常规管理性问题。<sup>[7]</sup>甘柏瑞(Gambrell, 1983)对三年级阅读小组调查发现,教师平均43秒提出一个问题。<sup>[8]</sup>奥恩斯坦等(Ornstein, 2000)指出教师提出的问题中,70%~90%属记忆性问题。<sup>[9]</sup>近年, Mary Stokes (2006)的分析发现,与教学有关的问题中,教师提出更多低认知层次的问题,这种问题只有一个特定答案或涉及回忆信息,而接受多个答案的高层次问题只占少数。<sup>[10]</sup>

新加坡南洋理工大学国立教育学院教学理论与实践研究中心在2003~2005年收集了中小学包括华文课程在内的课堂教学数据,建立了新加坡课堂话语计算机语料库。张东波、赵守辉、刘永兵(2008)分析其中小五华语课堂数据发现,在1215分钟的课堂录音中,教师向学生提出2597个问题,平均每分钟提出2.14个问题。其中约69.08%的为选择性问题和事实性问题,即只要求学生选择一个答案或给出事实性信息,这些问题不需要学生积极使用语言参与课堂话语活动。那些能够激发学生深度话语参与的解释性问题和论证性问题,只分别占24.59%和5.97%,情况不容乐观。<sup>[11]</sup>

### (二) 中国台湾

张玉成(1983)分析台湾24位小学三年级国语科教师的课堂教学发现,教师平均每节课发问32.11次,平均每分钟发问0.8次。若删除与教材内容无关之常规性问

收稿日期:2009-01-19

作者简介:祝新华(1963—),浙江金华人,香港理工大学中文及双语学系副教授,博士生导师,主要从事中文课程、教学心理、评估研究。

题,教师提出的记忆性问题占 88.57%,推理性的占 4.83%,创造性的占 4.37%,批判性的占 2.23%。各类别间次数分配有显著差异,其中记忆性的问题占绝大多数。<sup>[12]</sup>

### (三) 中国香港

香港教育局校本支持服务处语文教学支援组人员(2007)观察了某小学三位教师的课堂提问,发现教师一节课提出 21~28 个问题,三位教师的提问类型平均为:复述题及理解题占 73.4%,分析题占 18%,应用题占 7.3%,评鉴题占 1.3%。<sup>①</sup>这一观察结果有一定的代表性。一些教师用书的提问设计,尽管问题未必如此严重,但明显存在类似的情况。

### (四) 中国大陆

据邱家军(2002)报告,上海某区教育学院就课堂提问的专题随机抽取了 6 所中小学,调查了语文、数学课各 9 节,发现教师提问过多过浅。从提问的次数看,教师每堂课的提问次数平均在 30 次以上。其中一位教师更在 45 分钟之内向学生提了 98 个问题,平均每分钟提出 2.2 个问题。从提问的类型看,事实、记忆、理解类的问题占 80%左右。邱家军(2002)据语文学科一至九年级教师提问类型统计,属应用型的仅占 0.18%,综合型的为 0。<sup>[13]</sup>

据魏薇(2007)报告,某小学 14 节语文课,教师每节课提出的问题多于 20 个。其中,低认知水平的问题占大多数。问题的类型以事实性问题和理解性问题为主,基本没有开放性答案的、鼓励学生阐述观点、进行分析评价的问题。<sup>[14]</sup>

据朱郁华(2005)报告,有中学老师在学校七年级 10 节语文课和科学课进行课堂提问调查,发现教师每节课的平均提问次数高达 26 次,以一堂课 45 分钟计算,教师平均 1.7 分钟就提问一次;涉及识记和理解的问题分别占 51.9%和 26.9%,而涉及应用、分析、综合和评价的问题总共只占 21.2%。<sup>[15]</sup>

中国大陆对于课堂提问存在的问题还有许多观察报告,其结论与中国台湾、香港以及国外情况类似。

### (五) 两个基本问题及其关系

从上述文献资料看,教师提问主要流弊如下。(1)问题数量太多,提问随意性大,流于形式。在课堂内,一二分钟提出一个问题,甚至一分钟提出几个问题,问题的目的性、针对性不强,对完成教学任务的作用不大。(2)问题的认知层次太低,多为复述性问题,学生不用思考就能从文章中找到答案,不利于激励学生高层次思维。这些问题无助于教师了解学生理解文章的深度,对

提升学生的语文能力以及概括、推断、评价、创意等能力也极为不利,不符合现代社会对人才培养的要求。

一般来说,以上两个问题是互相关联的。具体地看,题量多,认知层次则低;认知层次高,课堂题量则少。这是因为高层次问题需要较长的思考时间,而且学生很难一步到位把问题答好,因此,在有限的一堂课内,教师不可能提很多高层次问题。相反,只有低层次问题,由于问得简单、直接,学生很快能找到答案,很易出现“满堂问”现象。

上述问题近百年来少有变化,我们要积极地加以研究,克服流弊,以提高语文教学效率。

## 三、改进阅读课堂提问的策略

### (一) 兼顾不同的认知层次

自从 20 世纪 50 年代布卢姆(B. S. Bloom)提出认知教育目标分类后,有不少学者以此为基础,提出与认知能力有关的问题分类,其中若干典型的分类表如下:

表 1 学习认知层次或问题类别

Bloom (1956) <sup>[16]</sup>	Sanders (1966) <sup>[17]</sup>	Anderson & Krathwohl (2001) <sup>[18]</sup>	Moore (2005) <sup>[19]</sup>	Wilen, Hutchison & Bosse (2008) <sup>[20]</sup>
知识 (knowledge)	记忆 (memory)	记忆 (remember)	事实性 (factual)	低层次聚敛性 (low-order convergent) *
理解 (comprehension)	转译 (translation) 解释 (interpretation)	理解 (understand)		高层次聚敛性 (high-order convergent) *
应用 (application)	应用 (application)	应用 (apply)	经验性 (empirical)	低层次扩散性 (low-order divergent) **
分析 (analysis)	分析 (analysis)	分析 (analyze)		高层次扩散性 (high-order divergent) **
综合 (synthesis)	综合 (synthesis)		产出性 (productive)	
评鉴 (evaluation)	评鉴 (evaluation)	评鉴 (evaluate)	评鉴性 (evaluative)	
		创造 (create)		

\* 只接受一个正确答案; \*\* 接受很多正确答案。

值得注意的是,这些认知层次的分类,如布卢姆的教育目标,是对所有学科、所有年级的学习成果的研究结果。它具有普遍的应用价值,但不一定适用于用来分析不同学科具体内容的学习结果,如,学生的阅读。针

<sup>①</sup> 香港教育局校本支持服务处语文教学支援组(2007):《语文教学分享会(小学)——优化提问技巧》简报。下载于 2009 年 1 月 7 日,于香港教育城教育资源库: [http://resources.hkedcity.net/resource\\_detail.php?rid=541501382](http://resources.hkedcity.net/resource_detail.php?rid=541501382)。

对阅读的认知过程，祝新华（2005）提出了阅读认知能力的六个层次：复述、解释、重整、伸展、评鉴、创意。<sup>[21]</sup>

表2 阅读认知能力六层次框架（祝新华，2005）

	特点	认知
复述	抄录词句，指出显性的事实	辨认（事实）、回忆（篇章信息）等
解释	用自己的话语解释词句的表面意义	转译
重整	分析、综述篇章内容，辨识表达技巧	比较（相似）、对照（差异）、分析、综合、分类、判别
伸展	引申含义，拓展内容	推论、想象、推测
评鉴	评说思想内容，鉴赏语言表达	批判性思维
创意	找新方法，提新想法，运用所读信息解决问题	求异性思维、创造性想象、灵活运用所读信息

在阅读教学中，教师可把上述阅读认知能力层次框架作为拟题的出发点（参考依据之一），以及发挥提问功能的着眼点。香港教育局等机构举办的一些研讨活动，有相关的校本研究与实践报告，如：某小学教师在接受问题认知层次培训后，提出更多分析性和应用性问题，并能提问之前没有的伸展性、评鉴性和创意性问题；<sup>①</sup>“中文科教学提问技巧工作坊”向小学教师介绍阅读认知六层次，并拟题实践；<sup>②</sup>在一个主题为“以问促思：中文科高阶思维的拓展”分享活动中，讨论依据阅读认知能力层次拟题与学生思维层次的关系。<sup>③</sup>

在参考阅读认知能力层次拟题时，教师尚须注意以下原则，以提高提问效能。

#### 1. 确定问题的认知层次基点

从总体上讲，教师可考虑把重整题作为提问的重点，即着眼于分析、综合篇章内容，辨识表达方法，诊断学生对篇章的理解程度。对于重整题，若学生回答理想，除继续保留重整题外，还可考虑提出伸展、评鉴和创意题。相反，若学生回答欠理想，则先可提出复述、解释等较低层次的问题，然后重提重整题。

对于某特定的提问，也可进行这样的相应调整。现以小学语文课文《自己的花是让别人看的》<sup>④</sup>为例说明，如原题是“作者为何说‘多么奇特的民族’？”要求学生从篇章提取信息，概括内容，是重整性问题。如果学生

答不好，教师可调低认知层次，先提出两个复述性问题：“德国人种花有何特别之处？”“这样种花体现了什么境界？”让学生找到相关的显性事实，再返回原来的重整题“作者为何说‘多么奇特的民族’？”

#### 2. 保证有高认知层次的问题

古今中外课堂提问的显著倾向是，重在找显性事实，学生不必思考即能回答。充斥低层次问题的课堂，势必窒碍学生高层次思维的发展。所以教师必须保证阅读课堂中有高认知层次的问题，以培养学生的分析、推断、评价、创意等能力。

#### 3. 可以提问低认知层次的问题

不同层次的问题有不同的作用，低层次问题可测定学生对课文的初步理解程度，以诊断是否具有思考高层次问题的基础。良好的提问应包含和平衡各种层次的问题，不可有所偏废（Wilén, Hutchinson & Bosse, 2008）。<sup>[20]</sup>因此，不能因为强调高层次提问，矫枉过正，要求消灭低层次问题。即要平衡不同认知层次的问题。

#### 4. 关注教学阶段与问题层次

课堂内的课文分析，教师通常有两种方法（见表3）。我们在教学观察中发现，设计1中的“初读”阶段，教师提出较多的复述性或解释性问题，这是合理的。但是，教师也宜提出个别伸展、评鉴或创意等高层次问题，否则会降低学生的学习兴趣。这是因为，对于低认知层次的问题，除了教师问与学生答，就少有其他活动，令学生感到无趣，更不可能引导学生进行深入的思考。

表3 精读课文的“教学阶段”与“问题层次”

设计1：教学阶段	设计2：教学阶段
1. 准备。激发动机等。	1. 准备。激发动机等。
2. 分析课文。明显地分成两个不同的环节：（1）初读，教师引导学生扫除字词障碍，把课文从头到尾初步梳理一遍；（2）深读，教师引导学生再把课文从头到尾深入地分析一遍。	2. 分析课文。教师引导学生扫除字词障碍，具体地分析全文。
3. 巩固运用。	3. 巩固运用。

有意识地减少低层次问题，保证高层次问题，这是减少过多提问、提高提问认知层次的原则之一。从总体上看，为了平衡问题的认知层次，克服当前提问存在的典型问题，教师必须减少课堂中重在找显性事实的低层次问题（复述、解释），增加高层次问题（重整、伸展、

<sup>①</sup> 香港教育局校本支持服务处语文教学支援组：《语文教学分享会（小学）—优化提问技巧》简报，下载于2009年1月7日，于香港教育城教育资源库：[http://resources.hkedcity.net/resource\\_detail.php?rid=541501382](http://resources.hkedcity.net/resource_detail.php?rid=541501382)。

<sup>②</sup> 香港教育局元朗区学校发展组：“中文科教学提问技巧”工作坊。讲者为教育局高级学校发展主任许孙安先生。

<sup>③</sup> 香港教育局小学校本课程发展组：“以行求知之旅—转变中的实践与思维”分享会，《以问促思：中文科高阶思维的拓展》简报。讲者为教育局高级学校发展主任梁淑群博士。下载于2009年1月7日，于香港教育局网页 [www.edb.gov.hk/File Manager/TC/Content\\_3680/2008c07.ppt](http://www.edb.gov.hk/File%20Manager/TC/Content_3680/2008c07.ppt)。

<sup>④</sup> 参看尹世霖等编《快乐学语文 六上第1册》，教育出版社有限公司，2006年。

评鉴、创意),鼓励学生寻找多个答案,进行批判、创意思维。

众多实验表明,经过训练,与控制组教师相比,实验组教师提问记忆性问题显著减少了,批判性问题、创造性问题则显著增多,教学效能显著优于控制组(张玉成,1999)。<sup>[12]</sup>我们的“阅读进展性评估的研究与发展:促进学生能力发展的有效课堂提问”研究也发现相似的结果,教师经过必要的培训后,提问的认知层次明显提高。

## (二) 配合教学目标

在设计课堂问题前,教师需先订立清晰的教学目标。在设计课堂问题时,教师要扣紧教学目标,把重点放在有助于完成教学目标的问题上。

根据语文课程的一般要求,教师可以从“知识”“能力”“兴趣、态度、习惯”三方面设计教学目标(香港课程发展议会,2004、2007)。<sup>[22][23]</sup>

1. 区别对待学生已掌握及未掌握的知识,设计适当的目标及提问。在“知识”目标方面,教师首先要根据篇章的语言、内容和结构特点找出重要的语文知识,然后,诊断学生的学习基础,区别对待学生的已知和未知知识,略提学生已掌握的,详教学生未掌握的。问题是,根据教学观察发现,有些教师把学生已掌握的语文知识,特别是表达方法,也列为教学目标,设计相关提问。

2. 加强培养重整、伸展、评鉴和创意思维。在“能力”方面,中学教师一般比较重视辨识表达方法。其实,可结合篇章特点,设计评鉴表达手法一类的提问,训练学生的批判性思维。总体上看,教师要加强培养学生的重整、伸展、评鉴和创意思维,表4举了一些示例。

表4 重整、伸展、评鉴和创意提问示例

能力层次	例子
重整	为什么……(为回答某问题概括篇内相关内容)概括段落、全篇的主要内容。
伸展	试推断……的深层意思。 作者这样说的言外之意是什么?
评鉴	你认为……怎么样,为什么? 运用……表达方法有什么好处?
创意	你认为如何能更好地……(要求学生提出独到的想法、观点) 根据……(信息),你认为可如何……问题(要求学生运用篇章信息解决问题)

据课堂教学观察发现,香港中六及中七的“中国语文及文化科”课堂提问,在以下三个能力层次有待改善。(1)“重整”:课堂中欠缺引导学生概括观点、思想、文化的提问。学生在课堂上没有足够的输入,不利于积累知识,学生只能按常理答题,找不到合适的支持

观点,论据单薄。(2)“评鉴”:课堂中欠缺引导学生对不同的思想、观点、做法作出价值判断的提问,不利于充分发表意见。(3)“创意”:课堂中欠缺引导学生发表自己独到观点的提问,不易于学生提高创意。

根据教学目标选择重要的问题,是减少过多提问、提高提问认知层次的基本原则之二。首先,教师可以考虑删减一些欠焦点、欠目标、随意的或对显性事实的提问。其次,教师可以删去一些不根据篇章特色的、学生已掌握的或判断表达方法的提问。教师在初步尝试时不妨考虑:从教学目标角度考虑,限定自己在40分钟的课堂内只提规定数量的问题,如15个问题,以便达成这方面的目标。

## (三) 区分主次:核心问题和辅助问题

Dantonio & Beisenherz (2001)提出的核心问题(core questions)对我们很有启发,它指能集中、引导和调节学生初始的思考成果的问题;不要求学生记住知识,目的是引导学生思维;应该与教学目标保持一致的观点;在表达方式方面,核心问题应该是开放式的,能从学生那里获得更多、更丰富的回答。<sup>[21]</sup>

1. 核心问题和辅助问题的关系。本文的核心问题针对阅读教学而言,指那些为了引导学生较深入地梳理课文、提出个人的观点而重点讨论的问题,属于高层次的问题,如较复杂的重整题、伸展题、评鉴题和创意题。

如在分析《自己的花是让别人看的》时,教师可把“中国人与德国人种花有什么区别?”看作核心问题,因为这个问题要求学生梳理文章的主要内容,而且是带出文章主题“我为人人,人人为我”的重要依据。在分析中学课文《小石子赞》<sup>①</sup>时,教师可把“作者写作这篇文章的用意何在”看作是核心问题,因为这可引导深入理解,发掘文章的深层含意,理解文章的主旨。

辅助问题则指为了引导学生寻找事实、理解词句、简单重整等初步梳理课文而提出的问题,属于低层次的问题,如复述题、解释题和较简单的重整题等。以下就上面用过的课文再各举一例说明。

如分析《自己的花是让别人看的》,教师可把“中国人种花有何特点?”“德国人种花有何特点?”看作是辅助问题,要求学生寻找篇章中的显性事实,可以用来辅助学生回答较高层次的核心问题“中国人与德国人种花有什么区别”。在分析《小石子赞》时,教师可把“试从外表、用途、内涵三方面说说作者喜爱小石子的原因”看作是辅助问题,给出具体方向,让学生初步梳理出小石子的高尚情操及优秀质量,辅助学生推断作者的用意是借此赞扬各行各业默默耕耘、不问收获的成功人士。

可以从问题涉及的教学目标、篇章范围、阅读认知

① 参考刘励操:《写作方法100例》,武汉大学出版社1986年版。

能力层次和难度四方面分析核心问题和辅助问题的区别(表5)。

表5 核心问题与辅助问题的区别

	核心问题	辅助问题
目标	多从总体上考虑配合完成教学目标	多考虑配合核心问题 多考虑完成较简单的教学目标,或为实现总体教学目标作些铺垫
篇章	体现篇章语言、内容或结构特色;针对较大语言单位或较重要的语句(如深层意思)	多针对篇章语言、内容或结构方面的重要细节(如词句的表层意思)
层次	体现较高的认知层次:重整、伸展、评鉴、创意	体现较低的认知层次:复述、解释、简单的重整等
难度	答题难度较大,在课堂上需重点讨论,并关注所有学生是否都能跟得上	答题较易,很多学生都会回答

(各课有不同的提问重点)

2. 核心问题与辅助问题的协调。教师应该如何协调应用核心问题和辅助问题?核心问题和辅助问题的提问顺序又是怎样的?简要地说,教师可考虑以下两种不同的提问方式。

提问方式一:由浅入深,先用辅助问题作铺垫,再提核心问题。确保在提出核心问题之前,学生对课文已有基本的理解。

提问方式二:先提核心问题,如学生回答不了,再补提辅助问题,最终要返回至核心问题。详例见表6。

教师可以把核心问题视为规划教学或设计教案的焦点因素之一,在教学过程中体现出来。确定核心问题后,如有时间,教师可考虑当学生不会回答时应该改问什么辅助问题。

3. 适当考虑以核心问题替代辅助问题,这是减少过多提问、提高提问认知层次的基本原则之三。由于核心问题认知层次高、内容范围大,因此,如果学生对核心问题回答理想,教师就不必问那么多辅助问题,即可略过以往常会提问的辅助问题,减少课堂提问的数量。

表6 辅助问题与核心问题的协同示例

	小学《自己的花是让别人看的》	中学《小石子赞》
提问方式1 先提辅助问题	1. 辅助问题:中国人种花有何特点? 2. 辅助问题:德国人种花有何特点? 3. 核心问题:中国人与德国人种花有什么区别?	1. 辅助问题:试从外表、用途、内涵三方面说说作者喜爱小石子的原因。 2. 核心问题:作者写这篇文章的用意何在?

续表

	小学《自己的花是让别人看的》	中学《小石子赞》
提问方式2 先提核心问题	情况一 1. 核心问题:中国人与德国人种花有什么区别? [如学生答不好宜补提以下两个辅助问题] 2. 辅助问题:中国人种花有何特点? 3. 辅助问题:德国人种花有何特点? 4. 核心问题:中国人与德国人种花有什么区别?	情况一 1. 核心问题:作者写这篇文章的用意何在? [如学生答不好宜补提以下两个辅助问题] 2. 辅助问题:试从外表、用途、内涵三方面说说作者喜爱小石子的原因。 3. 核心问题:作者写这篇文章的用意何在?
	情况二 核心问题:中国人与德国人种花有什么区别? [学生能回答,进入新的提问环节]	情况二 核心问题:作者写这篇文章的用意何在? [学生能回答,进入新的提问环节]

有教师担心,重视核心问题会致使班内学生不能很好地掌握课文。其实通过以下两个机制可避免这种情况:(1)如学生对核心问题回答得不好,教师可提问辅助问题,让学生首先掌握基础内容,再重新提出核心问题。(2)照顾个别差异。确实有这样的情况,某学生答对了核心问题,能力稍逊的学生并未掌握相关内容。为此,教师可以有意识地问这些学生为什么答案是对的,要求他们从课文中找出得到正确答案的依据,使所有学生都能跟上教学进度。

三个改进提问策略的方向(阅读认知层次、教学目标、核心问题和辅助问题),表7可简要标示。

表7 阅读认知能力层次与教学目标、问题主次的关系

教学目标(思考方向)	阅读能力层次	问题主次
减少低层次思维的训练(如复述显性事实、解释词语、识别表达手法等)	复述	辅助问题 ↑ (重整题回答得不好)
	解释	
加强高层次思维的训练(如概括段意、推断篇章的深层含意、评价表达效果)	重整	(重整题回答得好) 核心问题 ↓
	伸展	
	评鉴	
	创意	

总而言之,为了改善课堂提问层次低和数量多的弊病,教师可以阅读认知能力六层次框架为基础,配合篇章教学目标,区分问题主次,设计有效的阅读教学提问,以达到减少课堂提问数量,提高问题认知能力层次,有效培养学生高层次思维能力,提高阅读教学效率的目的。

参考文献:

- [1] Postman Neil. *Teaching as A Conserving Activity* [M]. New York; Dell, 1979. 140.
- [2] Taba H, Levine S, Elzey F. *Thinking in Elementary School Children*. (U. S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 1574) [M]. San Francisco, San Francisco State College, 1964.
- [3] Hunkins, Francis P. *Teaching Thinking Through Effective Questioning* [M]. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers. 1995 (2<sup>nd</sup>). 20.
- [4] Wilen W W, Clegg A A, Jr. Effective Questions and Questioning, A Research Review [J]. *Theory and Research in Social Education*, 1986, (14), 2: 153-161.
- [5] Collins III, John W, O'Brien. *The Greenwood Dictionary of Education* [M]. Westport, Conn: Greenwood Press, 2003. 293.
- [6] Corey S M. Teachers' Questioning Activity [A]. *American Educational Research Association*. Research on the Foundations of American Education [C]. Washington D C, 1939. 43-46.
- [7] Gall M D. The Use of Questions in Teaching [J]. *Review of Educational Research*. 1970, (40): 707-720.
- [8] Gambrell, Linda B. The Occurrence of Think-Time during Reading Comprehension Instruction [J]. *Journal of Educational Research*. 1983, (77), 2: 77-80.
- [9] Ornstein, Allan C, Lasley. II. Thomas J. *Strategies for Effective Teaching* [M]. Boston; McGraw Hill, 2000 (3<sup>rd</sup>). 179-182.
- [10] Stokes Mary. Examining English Teachers' Questions [A]. Joseph O. Milner and Mary K. Graciano. *The Art of Teaching English: What Effective Teachers Do in Their Classrooms* [C]. Lewiston, N. Y.: Edwin Mellen Press, 2006. 121-134.
- [11] 张东波, 赵守辉, 刘永兵. 新加坡华文课堂的教师提问与师生互动 [J]. *语言教学与研究*, 2008, (3).
- [12] 张玉成. 教师发问技巧 [M]. 台北: 心理出版社, 1999.
- [13] 邱家军. 课堂提问的类型与技巧 [J]. *山东教育科研*, 2002, (6): 44-46.
- [14] 魏薇. 透视小学语文课堂提问策略——新任型与熟练型教师的差异研究 [D]. 东北师范大学硕士学位论文, 2007.
- [15] 朱郁华. 课堂提问: 调查与诊断 [J]. *教学管理*, 2005, (3): 38-39.
- [16] Bloom B S. *A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain* [M]. New York; McKay, 1956.
- [17] Sanders N M. *Classroom Questions: What Kind?* [M] New York: Harper and Row, 1966.
- [18] Anderson L W, Krathwohl, DR (Eds). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* [M]. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- [19] Moore, Kenneth D. *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice* [M]. Thousand Oaks, Calif, SAGE Publications, 2005. 239-243.
- [20] Wilen William, Hutchinson Janice, Bosse, Margaret Ishler. *Dynamics of Effective Secondary Teaching* [M]. Boston; Pearson/Allyn and Bacon Publishers, 2008. 180-181.
- [21] 祝新华. 阅读认知能力层次——测试题型系统的进一步发展 [J]. *华文学刊*, 2005, (2): 18-39.
- [22] 香港课程发展议会. 小学中国语文建议学习重点 (试用) [M]. 香港: 香港教育统筹局, 2004.
- [23] 香港课程发展议会. 中学中国语文建议学习重点 (试用) [M]. 香港: 香港教育局, 2007.
- [24] Marylou Dantonio, Paul C., Beisenherz. *Learning to Question, Questioning to Learn: Developing Effective Teacher Questioning Practices* [M]. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 2001. 38-41.

(责任编辑: 胡晓)

## Classroom Questioning Skills for Reading Teaching: Common Problems and Their Improving Strategies

ZHU Xin-hua

(The Hong Kong Polytechnic University, Jiulong Hong Kong, China)

**Abstract:** Classroom questioning is one of the essential skills in enhancing teaching and learning effectiveness. It also correlates to teachers' professional development. The present classroom questioning in reading teaching appears two common problems, which involve the frequency of teachers' questioning being too high and the lower level cognition of the question types. The two problems hinder the achievement of students' reading and the development of their thinking skills. To overcome these problems, we should balance the question types which include different levels of cognitive processing, enhance the relevance of the learning objectives to the questions and use supplementary questions to complement the core questions.

**Key words:** reading teaching; questioning design; common problems; improving strategies