

閱讀教學提問中的追問系統探討

祝新華*

一、回饋與追問

閱讀教學中，完整的提問過程包括教師發問、學生回答和教師回饋三個主要環節。回饋一般指一個人接收到關於他自己行動結果的信息(Derek Rowntree, 1989)。回饋的對象可以是學生或教師，方式可以是語言的或非語言的，口頭的或書面的。本文的回饋指在閱讀課堂教學中教師對學生的回答作出口頭反應，如評價、補充、進一步提問等。

人們多從態度、功能或語言形式來分析教師的回饋(Borich, 1992; Chilcoat, 1988; Konold, et. Al., 2004; Lyster & Ranta, 1997; Morgan & Saxton, 1991; Walsh & Sattes, 2005)。從態度來看，教師回饋可分為正面的肯定讚賞、負面的批評和中性的判斷。從語言形式來看，教師回饋可分為陳述和繼續提問。從功能來看，教師回饋可分為糾正、澄清、引導、糾正、元語言提示等。

本研究把教師回饋分為「判斷、賞評、陳述、繼續提問」四類。其中，判斷是指出學生回答的對錯或優劣，賞評是對學生的回答進行讚賞或批評，陳述是教師對學生的回答作出補充或糾正，繼續提問則是教師根據學生在問題面前的具體表現進一步提出問題。繼續提問又可細分為以下四類：

「重問」指教師把同一問題重複一遍，要求學生再次回答。

「轉問」指教師向其他學生提問同一問題，鼓勵多樣化的回答。

「改問」指教師調整原來的問題表述、焦點或難度後，再次提問。

「追問」在英文文獻中有不同稱謂，但內容則大同小異。如，探究性問題(probing questions)引導學生更透徹地思考自己的回答，更準確和具體地表達心中所想，提升學生參與的質量(Morgan & Saxton, 1991; Moore, 2005)。跟進性問題(follow-up questions)引導學生進一步闡述看法，如更深入地思考、產生新的聯繫等(Walsh & Sattes, 2005)。加工性問題(processing questions)是針對學生的回答而提出的，讓學生有機會重新考慮和改善他們最初的回答(Dantonio & Beisenherz, 2001)。根據這些觀點，並考慮中文教學實際，我們把閱讀教學課堂中的追問界定為：在學生回答提問

* 香港理工大學中文及雙語學系。

的基礎上，針對學生的答題缺失或由答題引出的有待深入討論的主題，教師進一步提出問題，引導學生作出論證、擴展、深化、重整、自評、互評等，從而更全面、更深入地理解課文，提升閱讀能力和高層級思維。

根據上述辨析，提問包括發問、重問、轉問、改問、追問等五種。

二、追問的意義

閱讀教學必須有問題意識，它包括教師的課堂提問與學生的質疑問難(祝新華, 1993)。提問是最為重要的教學行為之一，其質量高低直接影響着教學成效，同時也是教學必須關注的一種發展性評估形式(祝新華, 2004)。作為提問中的一個重要類型，追問在閱讀教學課堂中可以引導學生全面而深入地理解課文，提升閱讀能力和高層級思維能力。具體地看，有以下幾個方面的作用：

(一) 培養學生的高層級思維能力

很多時候，學生的回答是片面而淺層的，對此，如教師可適時進一步提出思考問題，學生便可深入地思考，提高思維層次。有研究顯示(Moore, 2005; Walsh & Sattes, 2005)，教師鼓勵學生擴展正確但簡略的答案，可以擴闊初始回答的認知層次，也可把學生引領到更高的思考層次，如批判思維意識。

(二) 加強學生對答案生成過程的意識

追問可以幫助學生豐富有意義的知識、理性建構內容及認識自己答案的生成過程。學生回答追問，有利於加強他們對自己的理解，這是發展自我監控(self-monitoring) 技能的好機會(Dantonio & Beisenherz, 2001)。

(三) 提高學生回答的質量

追問要求學生更透徹地思考問題，更準確和具體地表達所想，從而提升課堂參與的質量(Morgan & Saxton, 1991)。當學生的回答不正確或正確但不夠深入時，教師追問可以糾正、改善或擴展學生初始回答(Moore, 2005)。Ornstein & Lasley (2000)提到探究性提問適用於所有學生，對於高成就的學生來說，它可以促進高層次的回應和討論；對於低成就的學生來說，它可以增加回應次數或減少回應的錯誤率。

三、追問中存在的問題

如何設計追問，何時提出追問，是一個十分複雜的問題，應該研究相關的策略與方法，並納入教師的專業發展範疇(祝新華, 2004)。通過對閱讀課堂教學進行觀

察，發現教師在把握追問時機、採用追問技巧方面存在改進空間：

(一) 在適當的時候沒提出追問

有時候，教師因為追趕教學進度、害怕學生難堪等各種原因，在提出一些高層次的問題後，即使學生的回答有缺失，亦少有追問。教師一般會自行直接說出答案，對於程度較低的學生，教師更少追問。實際上，這錯過了以追問深化學生思維、提高教學質量的好時機。

(二) 在不適當的時候提出追問

如果教師對學生已答對的、有固定答案的封閉式問題，仍提出追問要求學生補充，會讓學生感到茫然困惑，以為之前的答案是錯誤的。有研究指出(Smith, 1981)，當學生無法回答知識性的問題時，教師不宜提出追問，最好的處理方法是直接給予正確答案，因為知識性問題能不能準確回答，決定於學生能否牢記資料，猜答或碰機會等行為對學生來說並沒有任何好處。除了上述情況外，如學生由於知識、思維能力的限制，暫時不能更深入地思考、提出更好的答案時，也不便再追問。倡導追問時，我們要注意追問的有效性。

(三) 追問技巧有待改善

有的老師可在適當的時候提出追問，但如何追問也存在技巧問題。第一，追問的內容不夠具體，指示不清，如「說清楚一點」、「多說一點」、「還有呢」等口頭禪式的追問，對於促進學生深入地探究問題沒多大幫助。第二，追問的表達不夠清晰，如在語境不清楚的背景下使用指示代詞，令學生不易理解問題。

四、追問的分類及追問策略

教師要能提出有效的、有針對性的追問，快速地辨識學生答案的缺失是一個重要的基本功。Gall (1973)曾提出七個評估學生答案質素的標準，教師可以作為參考。

1. 清晰 (Clarity)：回答易明白、完整、意思不含糊、思想不混淆。
2. 準確 (Accuracy)：回答基於正確的資料，沒有事實性錯誤。
3. 適當 (Appropriateness)：明白教師的問題，不答非所問。
4. 具體 (Specificity)：清楚地確定所說的人物或事物。
5. 支持 (Support)：提出原因、事實或例子支持陳述，或解釋所提的意見基於什麼標準，或有什麼設想。
6. 複雜性 (Complexity)：從很多不同方向思考，曾考慮多種不同的選擇。

7. 原創性 (Originality)：利用當前知識和過往經驗創造或發現新的觀點。

根據追問的概念，並通過對中小學閱讀課堂的實際觀察，我們建構了包括七種類型的追問系統。以下討論各類追問的時機、策略及模型，並以胡適《差不多先生傳》(歐陽哲生, 1998)為樣本，提供一些追問實例，供教師參考。

(一) 要求改善語言表達

對於表達欠妥的答案，教師要求學生改善語言表述，更清晰地回答問題。

1. 追問時機及策略

在課堂教學中，經常會發現有學生回答用語不當、囉嗦、層次混亂，例如混淆貶義詞和褒義詞、重複語句、前言不搭後語等，為了趕時間，很多教師不會加以注意，通常用「不錯」等評語輕輕地帶過，或者請其他同學回答，這不利於學生運用適當的語句展示其理解篇章的程度。教師可藉追問，引導學生梳理答案的表達，清楚、簡要、有條理、有層次地答題。例如：

教師問：「差不多先生是中國人的……？」

學生回答：「榜樣。」

教師追問：「榜樣是褒義詞，有讚揚的意思，用來形容差不多先生並不恰當，可否想想用另一個更合適的詞彙呢？」這裡教師先指出學生的錯處，然後要求學生恰當地表述。

2. 追問模型

基本模型：教師要求學生回答A；學生答對了內容（即答到了A），但語言表述欠妥；教師要求學生改善語言表述。典型的追問用語如：

- 你可以用自己的話來回答這一問題嗎？
- 你剛才說……，想表達什麼意思？請簡要地說說。
- 你可以更有條理地說一次？
- 你可以用一個更合適的詞語來代替剛才你說的嗎？

(二) 要求聚焦地回答

教師針對太寬泛或太籠統的答案，要求學生給出更準確的答案。

1. 追問時機及策略

有的時候，學生的回答十分籠統、抽象，顯得不準確，欠切題。學生太寬泛的回答，儘管包含正確的答案，但是明顯多說了與問題不相關的信息。這時，教師宜要求

學生分析、明確問題的要求，說得更具有針對性，或從更小的範圍思考，說得更精要。要學生知道他們的答案怎樣偏離重點，學生需要了解三件事：他們的回答是什麼、答案中哪部分不適當、教師問題的重點是什麼(Dantonio & Beisenherz, 2001)。例如：

教師問：「為什麼差不多先生一命嗚呼了？」

學生答：「因為他讓王大夫給他治病了。」

教師追問：「王大夫給他治病有什麼問題啊？說得更明確些。」這樣追問可引導學生想到「王大夫是牛醫，汪大夫才是治人的醫生，差不多先生卻覺得王大夫跟汪大夫差不多，讓王大夫治病，結果死了」，以更具體、更準確地回答問題。

又如：

教師問：「事件發生在什麼時候？」

學生答：「晚上。」

教師追問：「是怎樣的晚上？」這裡要求學生說明狀態。

2. 追問模型

基本模型：教師要求回答A；學生答案過於寬泛、籠統（涉及A）；教師要求學生更清楚、更準確地回答。典型的追問用語如：

- 究竟是怎樣的？(說明狀態、性質、方式等)
- 請你重點回答，即對準問題回答，不要談無關的問題。
- 你剛才說的是B(涉及A)，而我問的是A，你再想想答案是什麼？

(三) 要求有理據地回答

對於立論薄弱的回答，教師要求學生提供新的依據加以論證，或提出必要的論述，使答案更有說服力。

1. 追問時機及策略

有的學生能抓住問題的核心，給出適當的觀點，但說得很少，欠說服力。這時，教師可透過提醒學生已有的和相關的學習經驗，或要求學生舉出現實生活中的例子，觸發他們的記憶或認知歷程，作出正確回答 (Walsh & Sattes, 2005)。教師又可要求學生在篇章中找出相關事實，以證明答案是正確、充分的。簡言之，這種追問可通過舉例、說明、比較、推理、論證，或者跟已有的經驗相連繫等方法進行。例如：

教師問：「差不多先生死後，『大家都說他一生不肯認真，不肯算帳，不肯比較，真是一位有德行的人』，你同意嗎？為什麼？」

學生答：「不同意，我覺得他只是懶惰，沒有要求。」

教師追問：「你可以舉些例子說明你的看法嗎？」

2. 追問模型

基本模型：教師要求學生回答A；學生給出了適當的觀點（涉及A），但欠缺必要的論據或論述，即回答立論薄弱；教師要求學生補充信息或進行議論。典型的追問用語如：

- 為什麼你這麼說？試從課文中找出論據。
- 何以見得？
- 請舉例說明你的看法。
- 你在文章哪裏找到答案？

(四) 要求全面地回答

對於不全面的答案，教師要求學生擴大思考範圍，給出更周全的答案。

1. 追問時機及策略

對於中小學要着意提高的閱讀能力，我們提出了「複述、解釋、重整、伸展、評鑒、創意」六層次閱讀能力系統(祝新華, 2005, 2008)，在閱讀教學中也可通過這個系統設計提問，並已有初步的實踐。通過採用比較、概括等思維方式，用簡短的語句回答問題，是一項基本的閱讀能力，即重整能力。但是，學生回答重整性的問題，往往有概括不全的問題，特別是要從篇章不同的部分獲取信息答問時，更會把某方面的信息遺漏，為此，教師要求學生從原有思考角度或新的角度補充答案是十分重要的。例如：

教師問：「差不多先生是一個怎樣的人？」

學生答：「他有一雙眼睛、兩隻耳朵、鼻子和嘴，跟一般人差不多。」

教師追問：「你剛才說的是外貌方面的特點。從性格方面來看，差不多先生是怎樣的人？」教師最好能提出具體的思考方向，指示學生從該方面補充答案。

2. 追問模型

基本模型：教師要求回答A和B；學生只答到一部分（A或B），即回答片面；教師要求補充完整(分別是B或A)。典型的追問用語如：

- 課文中提及的原因有三，你剛才提出了其中的二個，可把第三個原因也找出來嗎？

- 你可否再試試從另一角度(具體說明)看這個問題？

(五) 要求高層次地回答

如學生未能如題目要求的思維層次思考問題，較表面地回答問題，教師要求通過高層次思維給出更深入的答案。

1. 追問時機及策略

在「複述、解釋、重整、伸展、評鑒、創意」六層次閱讀能力系統(祝新華, 2005)中，前面兩個層次可視作是低層次的，其他是高層次的。有時教師提了較高層次的問題，但學生會無意識地淺化問題。如教師要求學生歸納段落或篇章大意回答某問題(重整)，但學生卻照讀原文來回答。我們發現，無論是低年級或高年級的學生都喜歡以直接讀出課文的方式來回答教師的提問。如果教師的提問是低層次的複述題，只要求指出事實，上述回答是可以接受的。但是，如果學生把「重整題」淺化為「複述題」，教師必須提出追問，即要求學生以自己的言辭概括，訓練其篩選重要內容進行概括的能力。從實際觀課及教師反映看，學生在閱讀中所表現出來的概括能力較低，因此，這種追問是十分重要的。示例：

教師問：「差不多先生的外貌是怎樣的？」

學生照讀某段：「他有一雙眼睛，但看的不很清楚；有兩隻耳朵，但聽的不分明；有鼻子和嘴……」

教師追問：「你可以用自己的話，簡要地形容一下他的外貌嗎？」

又如，教師要求學生通過推論回答問題，但有的學生卻只是複述現象，或概括某些信息，教師可明確要求學生理解文句的深層意義。例如：

教師問：「作者想借差不多先生誤了火車一事表達他怎樣的性格？」

學生答：「不守時。」

教師追問：「對，表面來看，這件事反映了差不多先生是一個不守時的人。但是如果我們想深一層，他覺得自己不守時嗎？」提示學生從差不多先生埋怨「八點三十分開，同八點三十二分開，不是差不多嗎？」推想作者要表達的深層意思是差不多先生做事馬虎苟且、不認真。

2. 追問模型

基本模型：教師要求回答A；學生作了低層次的回答(A的淺層信息)；教師要求學生在更高的思維層次答題。典型的追問用語如：

- 表面上看來，你的答案是對的，還可得出更深一層的答案？

- 可否進一步深入地想想，究竟是……（什麼意思、原因）？

（六）要求評價答案

教師要求學生判斷答案中觀點的正誤、優劣等，並指出原因。

1. 追問時機及策略

一個或多個學生回答問題後，在課堂中通常由教師直接給出是非正誤的判斷。如果每個學生的回答都由教師作出評價，課堂的焦點會落在教師身上。長期下來，學生在每次答題後，都只會看著教師，期待著他的評價(Morgan & Saxton, 1991)。這讓學生少了自我評價、思維互相激勵的機會。

教師提出開放式的核心問題後，讓學生討論這些答案的優劣有助於他們加深對問題的認識。教師應該引導他們對已有的答案進行評價，這裡評價包括學生自我評價與相互評價。透過評價性的追問，可培養學生的批判性思維能力，也有利於創意的發展。示例：

教師問：「作者想借差不多先生誤了火車一事表達他怎樣的性格？」

學生甲答：「不守時。」

教師追問學生乙：「你同意甲的說法嗎？為什麼？」

2. 追問模型

基本模型：教師要求回答A；某個學生或幾個學生作了回答(與A有關、部分有關或無關)；教師要求學生評價答案的正誤、優劣等，並給出理由。典型的追問用語如：

- 你覺得答案正確嗎？
- 你認同 × × 同學的說法嗎？為什麼？
- 你認為同學A還是同學B的答案較好？為什麼？
- 你認為答案A還是答案B更好？為什麼？

（七）要求整合答案

對於多種可以互為補足的回答，教師要求學生通過比較、歸納給出較為完整的答案。

1. 追問時機及策略

有時候，幾個學生回答了教師的問題，但每個學生的回答都欠全面，教師通常是自己歸納這些答案，甚至不理會學生的回答而自己直接給出預設的標準答案。在

一課書或一個單元的教學中，教師一定要給學生提供機會，引導他們自己歸納不同的答案，以提高比較、分析、綜合等能力。從教學過程看，這也有助提高學生參與討論的積極性。示例：

教師問：「文章第七段寫的是什麼事情？」

學生甲答：「差不多先生要搭火車到上海去，但是遲了兩分鐘，火車已經開了。」

學生乙接着答：「他覺得早兩分鐘跟晚兩分鐘差不多，不明白為什麼火車不等他。」

教師問學生丙：「甲說了一部分，乙說了一部分，你可以結合二人的答案，完整地回答嗎？」

2. 追問模型

基本模型：教師要求回答A；學生甲、乙、丙作了回答，沒有一位學生全對(與A有關、部分有關或無關)，但這些答案可互為補足；教師要求學生丁歸納完整的答案。典型的追問用語如：

- 你可以歸納/整理/概括剛才同學所說的，給出一個全面的答案嗎？
- 請你根據其他同學的答案，完整地回答問題。

為了便於從整體上把握追問類型、時間、策略，現把追問系統表列如下：

表1 閱讀教學中的追問系統

追問方向	追問類型	追問時機、策略
回答正確但表達欠妥，要求修訂語言	(一)要求改善語言表達	教師要求學生回答A；學生答對了內容(即答到了A)，但語言表述欠妥；教師要求學生改善語言表述。
回答只有部分正確，要求正確回答原來的問題	(二)要求聚焦地回答	教師要求回答A；學生答案過於寬泛、籠統(涉及A)；教師要求學生更清楚、更準確地回答。
	(三)要求有根據地回答	教師要求學生回答A；學生給出了適當的觀點(涉及A)，但欠缺必要的論據或論述，即回答立論薄弱；教師要求學生補充信息或進行議論。
	(四)要求全面地回答	教師要求回答A和B；學生只答到一部分(A或B)，即回答片面；教師要求補充完整(分別是B或A)。
	(五)要求高層次地回答	教師要求回答A；學生作了低層次的回答(是A的淺層信息)；教師要求學生在更高的思維層次答題。

要求通過評價、 概括等方式處理 答案	(六)要求評價 答案	教師要求回答A；某個學生或幾個學生作了回答(與A有關、部分有關或無關)；教師要求學生評價答案的正誤、優劣等，並給出理由。
	(七)要求整合 答案	教師要求回答A；學生甲、乙、丙作了回答，但沒有一位學生全對(與A有關、部分有關或無關)，若干答案可互為補足；教師要求學生丁歸納完整的答案。

教師可以此系統為基礎，分析或設計閱讀課堂中的追問，開展實驗或行動研究。在課堂內，部分追問可以預設，但更多的要教師根據實際情況即時設計。教師要提高在閱讀課堂教學中的追問意識，把握時機，掌握策略，最後達到「隨機應變」的自由境界。適當的追問既可提高教學效能，又可促進教師自己的專業發展。

參考書目

1. Borich, G. *Effective teaching methods*, New York: Merrill Publishing Company, 1992.
2. Chilcoat, G. "Developing student achievement with verbal feedback," in *NASSP Bulletin*, Vol. 72(507), April 1, 1988, p.8-13.
3. Dantonio, M. & Beisenherz, P. C. *Learning to question, questioning to learn : developing effective teacher questioning practice.*, Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 2001, p.167.
4. Derek Rowntree編著，陳任廣、楊義明編譯：《英漢教育辭典》，台北：五洲出版社，1989年，頁94。
5. Gall, M.D. "What effects do teacher's questions have on students?" Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, 1973.
6. Konold, K.E., Miller, S.P., & Konold, K.B. "Using teacher feedback to enhance student learning," in *Teaching Exceptional Children*, Vol.36(6), 2004, p.64-69.
7. Lyster, R. & Ranta, L. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms Studies," in *Second Language Acquisition*, Vol.19, 1997, p.37-66.
8. Moore, K.D. *Effective instructional strategies: from theory to practice*, Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2005, p.240-246.

9. Morgan, N. & Saxton, J. *Teaching, questioning, and learning*, London, New York: Routledge, 1991, p.85-102.
10. Ornstein, A.C., Lasley, T.J. *Strategies for effective teaching*, Boston: McGraw Hill, 2000(3rd), p.189.
11. Smith, B.D., "Responding Effectively to Incorrect Answers", in *The Social Studies*, Vol. 72, March/April, 1981 p.56-60. 轉引盧興翹、林漢成等：《讀書教學提問技巧》，香港：教育署語文教育學院，1990年，頁29。
12. Walsh, J.A. & Sattes, B.D. *Quality questioning: research-based practice to engage every learner*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.
13. 祝新華：〈六層次閱讀能力系統及其在評估與教學領域中的運用〉，《小學語文》第4期(2008)，頁4-7。
14. 祝新華：〈閱讀認知能力層次-測試題型系統的進一步發展〉，《華文學刊》第2期(2005)，頁18-39。
15. 祝新華：〈發展性評估〉，教育碩士課程《MCL803 語文測試及相關問題》科目教學參考資料，新加坡：南洋理工大學國立教育學院，2004年。
16. 祝新華著：《語文能力發展心理學》，杭州：杭州大學出版社，1993年，頁167-170。
17. 歐陽哲生編：《胡適文集》，北京：北京大學出版社，1998年。

