

The Importance of CFL Teacher Training on Elicitation Techniques¹

中文教师提问能力的培训²

靳洪刚
Hamilton College

提要：第二语言习得研究结果早已证实：师生互动能力的提高取决于教师的提问能力；而教师提问能力的提高则需通过系统的提问培训及大量的参与性练习来实现(Crookes and Chaudron, 2001; Long and Sato, 1984)。为此，本文提出一种互动式教师提问培训模式，其过程包括三个步骤或三个阶段：首先是建立理论框架，让教师了解提问研究对语言教学的启示；第二是系统分析教学过程，让教师学会分辨不同的教师提问形式，了解教师提问的功能和效应以及与互动的关系；最后是利用教学演示、模拟及实际教学帮助教师在互动中练习不同的，有利于师生互动的提问技巧，由此来提高教师引发及持续互动的能力，最终帮助学生获得第二语言。

Abstract: Second language acquisition research has demonstrated that the effectiveness of classroom interaction is closely linked to the teacher's ability to use questions to elicit communication. Furthermore, a teacher's elicitation techniques can be improved through a systematic training program. The present article proposes a three-stage interactive program to train teachers to use questions effectively. The first stage involves understanding the types and functions of teachers' questions; the second stage engages the teachers in identifying and analyzing different types and effects of teachers' questions used in classroom teaching, and the last stage provides opportunities for CFL teachers to practice using different types of questions to initiate and sustain classroom interaction through teaching demonstration, simulated teaching, and classroom teaching.

专业化的中文教学要求中文教师持续不断地接受专业培训。而这一培训的重点之一是教学技巧(teaching techniques)的训练，尤其是以互动为中心的教学技巧。为此，讨论如何提高教师的互动教学技巧至关重要。本文主要

¹ 本文曾在 2003 CLTA 费城年会上发表过。在修改过程中，多次与梁新欣教授切磋，并得到两位匿名编审的指导建议，谨致谢忱。

² 本文强调提问培训应在教学目标及内容均确立，教学的重点定式、词汇及功能都有共识的基础上的教师培训项目。其目的是通过有效提问来提高教学互动。

从两个方面探讨如何从根本上提高教师的教学技巧及互动能力：一是通过分析三个方面的问题：教学过程、学生评价及培训反馈，来证实教师的提问能力是教学互动的关键；二是通过实例介绍三个具体的培训步骤，帮助教师提高提问能力，最终提高师生的互动能力。

一. 教学互动的关键是教师的提问能力

教学技巧包罗万象，什么应为教师培训的重点？确定培训重点可以从三个方面入手：第一、观察教学过程，从中确定教学培训需要并确定培训重点；第二、分析学生对教师的评价，找出教学评鉴(evaluations)当中学生普遍反映的问题；第三、反思培训及督导(supervision)过程，由此确定教学技巧培训的不足之处。

首先，在观察教学互动过程中，我们常会碰到如下师生对话练习实例：

T³：秋云是哪年哪月哪日生的？
S：我不记得。
T：那她怎么样了？
S：什么怎么样了？
T：你觉得她是不是一个很可怜的孩子？
S：是。
T：你觉得你是不是一个很可怜的孩子？
S：……

在一些控制性问答操练的教学互动中。我们会发现甚至一些有经验的教师在教学中会出现以下状况：

T：好，我们来练习一下“把注意力放在……上”
T：张艺谋的电影有什么特点？
T：张艺谋的电影有很好看的特点。
T：不太好，那你常常怎么学中文？
S：我常常很注意写中国字。
T：好，我再问一个，吃饭的时候，你把注意力放在什么上？

³ T 这里表示教师 (teacher)， S 这里表示学生 (student)。

S: 我, 我把注意力放在吃饭上。

T:

从以上两个教学实例得知, 教师似乎无法与学生进行互动对话。问题不是问得不恰当, 就是问得太泛。不是没有正确的反馈, 就是引不出要练习的目标定式(target structures), 甚至还误导学生。这里我们要问的问题是“什么因素影响了师生之间的有效互动?” “学生的被动甚至错误反应是不是与教师的提问技巧有关?”

其次, 让我们从学生对教师的评鉴来看教学过程中存在的问题。下面是从 ACC, 1998-2002 的学生评鉴表中选出的学生评语。

- She seems to know the subject matter, but cannot make students interact.
她似乎知道要教什么, 但是却不能让学生参与进来。
- Her examples and questions are ones that have obvious answers.
她给的例子跟问的问题, 你不用想也知道答案。
- She is very skilled in the art of boring down on students, in general having them feel stupid.
她特别有本事让学生觉得课上得没意思, 让学生觉得自己很笨。
- She just told me to listen and not talk! She needs to realize that she should stop talking and start listening to her students!
她告诉我说不要说话, 听她说。她应知道她才是应该少说多听的人!

从以上四条学生评鉴得知, 我们的教师与学生都有互动的愿望, 但是却往往不能有效地互动起来。再仔细分析, 我们会发现这种师生之间的交流错轨往往是由于提问不当而造成的。因此, 教师的提问技巧直接影响到师生的互动。

最后, 在我们进行的教师培训或督导过程中, 常听到参训学员有如下反馈:

- 我在培训中看了别人上课, 也讨论了怎么上课。可是到我自己上课就觉得不顺, 不知道这是怎么回事。

- 培训时告诉我们要认真备课。可是到了课上，准备好的问题都好像都用不上。问浅了不行，问深了也不行。真不知道该怎么办。
- 督导老师对我说：你怎么问这样的问题，这问题太过分了。可我还是不知道怎么问问题就不过份了。
- 督导教师要求我们上课多跟学生互动。可是我也不知道说什么就算是跟学生互动得很好。

以上教师的反馈告诉我们：在师生互动中，教师们的最大困惑有几个方面：一是培训重点不够清楚；二是培训中的教学评论太笼统；三是给教师指出问题时，没有具体的实例；四是没有系统的理论框架指导教师如何在自己的教学中的问题。总结起来：参训教师不清楚上课时应该如何组织提问，如何引起有效的师生互动。

从分析以上三个方面的教学问题可知，我们中文教师最缺乏的是课堂上的提问技巧。从过去七年的各种教师培训活动中，我们还发现教师的课堂提问能力与师生的互动程度有直接的联系。教师的提问能力越高，课堂的互动及上课效果越好。此外，从八十年代到现在的许多实验研究结果也证实：教师提问是引发(initiating)并持续(sustaining)互动的关键(Crookes and Chaudron, 2001; Long and Sato, 1984)。由此可见，提问能力的培训应该是教师培训的一个重要组成部分。但是，提问能力的提高并非一日之功，需要系统的培训设计及大量的参与性练习。为此，基于理论及实际经验，我们提出培训教师的提问能力应包括三个步骤或三个阶段：首先是建立理论框架，让教师了解提问研究的实验结果；第二是让教师学会分析教学过程，分辨不同的教师提问形式，了解教师提问的功能；最后是利用教学演示、模拟及实际教学帮助教师在互动中练习两类重要的提问技巧：一类是以语言形式为中心的提问(form-focused question)；另一类是以语言功能为中心的提问(function-focused question)，由此来提高教师引发及持续互动的能力，最终帮助学生获得第二语言。

二. 培训步骤一：建立理论框架，提高提问意识

我们认为要提高教师的课堂提问技巧，首先应帮助教师了解提问的理论框架，清楚地认识到教师提问在课堂语言教学过程中的重要性。从八十年代起，教师提问，作为一个第二语言习得研究的独立领域，就受到第二语言研

究者们的重视 (Ellis, 1994)。这一研究的范围包括以下几个方面：一是比较教师的课堂提问与自然交流时母语者与非母语者提问的异同；二是归纳教师提问的种类 (types)；三是研究测定教师提问的认知深度 (cognitive levels)；四是研究教师提问时所采用的策略 (strategies)；五是研究教师提问所能达到的教学及交际目的 (pedagogical and communicative purposes)；最后是教师提问的效应 (effects)。本人认为，作为教师提问培训的基本理论框架，我们无须将所有的提问理论及研究结果都介绍给参训教师，而应将重点放在与教学互动有直接关系的教师提问分类、提问策略、认知深度及教师提问效应等几个方面，帮助参训教师建立清楚的提问意识。根据本人的培训经验，提高理论意识的有效办法是将提问理论研究改写为有具体教学范例的、易读的资料，编放在培训手册中，让参训教师作为阅读资料在培训前独立完成，然后在培训第一阶段分小组讨论。在此过程中还可以再增加一些教学实例及讨论题，帮助参训教师识别和检测不同的提问类型及提问效应。下面的几节均可用来做提问培训的阅读资料。

1. 教师提问的主要分类

课堂上的教师提问可以根据提问的语言形式、教学功能、互动交际功能及提问的认知深度进行归类。从教学互动的角度来看，以交际功能分类的教师提问异常重要，应为中文教师了解的重点。Kearsley (1976)；Long and Sato (1984)经过系统研究，将教师提问分为两大类：第一类是所谓的认识性问题 (epistemic questions)，其目的是通过提问向对方索取信息。从第二语言教学的角度来看，认识性提问又可以分为教学提问 (display questions) 和信息提问 (referential questions) 两种。第二类是回应性问题 (echoic questions)，其作用主要是通过提问来要求对方重复刚说的话，或确定对方的意思。这类提问包括三种类型的提问：理解检测 (comprehension check)；要求说明或澄清事实 (clarification check)；确定理解正确与否 (confirmation check)。具体范例将在以下两节说明。这两大类提问都与课堂互动有着密切的关系。有意识地、有系统地了解并使用这两类提问可以使课堂的师生交流自然顺畅，让课堂上的互动持续有效。

1.1 引发互动的两类认识性提问 (epistemic questions)：教学提问 (display questions) 与信息提问 (referential questions)

根据 Long and Sato (1984)对这两类提问的定义,教学提问通常是指课堂上经过教师课前设计,已知问题答案,但要求学生回答的提问,也是我们平常说的“明知故问”的问题。常见的教学提问可以分为(1)以课文为导向的提问;(2)以语言解释、练习或结构加强为导向的一系列教师提问。以课文为导向的提问可以是事实提问(factual questions),如就课文中的事实进行“谁”,“什么”类提问;也可以是推理提问(reasoning questions),如就课文的内容进行“怎么”,“为什么”类提问。以一篇跟饭馆有关的课文为例,事实提问可以是“学校附近有些什么饭馆?”而推理提问则是“为什么东边的饭馆最受学生的欢迎?”课文导向的提问,可以起到四个主要作用:一是帮助学习者开启大脑中已有的基码(schema)及背景知识,以便将新旧信息联系起来;二是让学生明确目标结构的使用上下文及交际功能;三是帮助教师了解学生对教学重点的掌握情况;诊断学生在语言表达时存在的问题;四是让学生通过回答问题来练习应掌握的目标语言形式。在以语言形式为中心的课堂教学(form-focused teaching)中,教学提问使用得较为频繁,如课文讲解,结构练习等。

信息提问(referential questions)是用来获取或交换信息的问题。这类提问不但在自然对话交流中常见,而且在课堂教学中,尤其是对话或一对一交流,也常被教师使用。对这类问题,提问者或教师并不知道确切的答案,也不能预测对方的回答。从教学的角度出发,信息提问可以分为事实导向(factual)及推理导向(reasoning)这两类提问。事实导向的提问是就会话对方的个人经验、观点、文化背景、社会经历等提出一些具体问题。这类问题又可分为个人化问题,也就是跟会话对方有关的个人问题,如:“昨天你们去哪家饭馆吃饭了?都叫了些什么菜?”还可以是地方化问题,也就是跟话题发生地点有关的问题,如:“在你的大学附近都做些什么吃饭的地方?”“多半都是些什么风味的馆子?都受到哪些人的欢迎?”除了事实导向的提问以外,信息提问还包括推理导向的提问。这类提问是对具体问题的抽象,推理及上升。如同事实导向的提问,推理导向的提问也可以问个人化或地方化问题。如:“你觉得这家饭馆有什么特点?”“你说你不喜欢这家饭馆,能不能谈谈他们的问题在哪里?比方说,一是什么,二是什么……”此外,还可以将推理导向的提问横向扩展开来,如:从个人到社会,从一国到另一国,从地方到全球等,从家庭到文化等;或者从纵向深化问题,如:从具体问题(交通、孩子)到制度问题,从地方风俗习惯到文化传统,从社会到历史等。信息提问在教学中的作用可以归纳为三点:一是让教师跳出课文,以一个平等的交流者身分与学生交换信息;二是通过使用与课文导向平行的问题,让学

习者在一种类似真实交流的互动中使用目标结构；三是引起学生交流及表达的兴趣和欲望。因此，信息提问是一种兼顾教学及交流的提问形式，既可用在以语言形式为中心的课堂教学中，又可用在以语言功能为中心的交流中。从以上两个方面的研究来看，教学提问及信息提问是我们教学互动中最基本，也最重要的两种提问形式。每一位教师应该对这两种提问的形式、功能、相互关系以及可能的效应有很清楚的了解（提问分类总结见表1）。

表1. 教师提问的分类			
第一类：认识性提问(epistemic questions)			
Type 1. 教学提问 (display questions)		Type 2. 信息提问 (referential questions)	
1. 课文导向	2. 语言解释 / 练习 / 加强导向	1. 事实导向	2. 推理导向
(1)事实提问		(1)个人化提问	(1)个人化提问
(2)推理提问		(2)地方化提问	(2)地方化提问
第二类：回应性提问(echoic questions)			
Type 1. 理解检测：(comprehension check)			
Type 2. 要求说明或澄清事实：(clarification check)			
Type 3. 确定理解正确与否：(confirmation check)			

1. 2 持续互动并促进互动调整的三种回应性提问（echoic questions）

按照 Long and Sato(1983)的研究，回应性提问可以分为三种，（见表1）：一是理解检测类提问(comprehension check)，二是要求说明类提问(clarification check)，三是确定理解类提问(confirmation check)。理解检测类的提问通常是为了确定对方的理解度而提出的问题，如：“我去吃了一顿年夜饭，‘年夜饭’你知道吧，就是大年三十晚上全家吃的饭。”这里“‘年夜饭’你知道吧”就是一种确定对方是否理解“年夜饭”一词的方法。要求说明类提问则是要求会话对方解说澄清听话者没有听清或不确定的理解，如：“你说什么？我不太明白你的意思。”“什么，什么？”确定理解类提问是说话者通过提问确定自己是否准确理解对方的意思，如：“你是不是说……”。过去几十年的课堂互动研究证实：互动调整(modified interaction)是课堂第二语言获得的关键，而三类回应性提问则是课堂上及自然对话中最易引起互动调整

的提问方式。这类提问常常要求回答者不但调整对话结构、角度或方式，而且还需要说话者重复、强调或扩展自己所说的话，因此，虽然在引发互动方面也许作用不大，但是在持续互动及促进互动调整方面，回应性提问起着相当重要的作用（Ellis, 1994）。因此也是第二语言教师应该掌握，有意识地去使用的提问形式。

2. 教师提问的认知深度及难度

除了对教师提问进行分类研究外，第二语言研究者还就提问的认知深度进行了系统分类及分析。这些研究认为，提问的认知深度（the depth of cognitive level）包括两个层次（Koivukari 1987; Hakansson and Lindberg, 1988; White, 1992）。一个层次是浅层问题（surface-level questions），例如，重复性提问（rote questions），要求学生重复或跟着教师读；另一个层次是深层问题（deep-level questions），包括两种形式：第一种形式是理解性提问（comprehension questions），要求学生不但需重复教师的部分提问而且要在在此基础上扩展出自己的话，例如：“你每天不但上课，而且还做什么？”学生回答时既要重复“不但”复句，又要提供新的内容以便完成回答。深层问题的第二种形式是推理性提问（cognitive questions）这类问题直接利用人的认知能力，通过分析、综合、审评，然后回答问题。例如：“看了何茹的故事，你对现在的中国的家庭结构变化有什么看法？”这类推理性信息提问常常在中高年级的师生或学生分组讨论中使用，而且可以诱出较复杂的回答。因此，提问认知深度直接关系到提问效应。在设计提问时，教师不但应仔细考虑所教学生的语言程度、背景及兴趣，而且要考虑提问中语言范例的结构复杂度及理解难度。提问设计完成后，教师应尝试从学生的角度回答自己设计的提问，以便将提问调整到最佳认知深度。

3. 教师提问的效应：平均句长、话论、接续性话题链、“有效语言输出”（pushed output）

根据 Chaudron 的实验研究，衡量提问效应通常有四种方法：第一种是计算会话双方在交流时句子的平均句长。根据一些对英文语言的实验统计（Brock, 1986; Long and Crookes, 1987; Nunan, 1990），信息提问导出的学生回答，其平均句长一般为 10 个词，而教学提问导出的回答只有 4.32 个词。第二种方法是计算会话双方的说话次数，也就是话轮（turn-taking）。根据 Long and Crookes (1987) 的实验调查，教学提问提供给学生的话论机会较信息

提问多。第三种方法是计算整个会话过程中接续性话题链 (topic chains)出现的次数。根据 Jin (2004a)的实验统计,交叉使用有效的信息提问及回应性提问可以增多会话中的话题链,此外,四句以上的持续性话题链提问可使认知度加深,让学生的回答加长,并使互动不断持续。第四种检验提问效应的方法是看学生的表达中有多少为“有效语言输出”(pushed output),也就是由教师提问诱出或引导出的,有重点结构,目标集中,交际功能完整的语言输出。Swain(1986, 1997)指出,“有效语言输出”(pushed output)最能够有效地促进学生掌握第二语言系统,进而获得第二语言。什么样的教师提问最能诱出或引出有效语言输出,也就是结构适度,功能完整的学生回答仍有待进一步调查 (Ellis, 1994)。

除了以上几个方面外,其它实验结果还证实:在多数的课堂上,教学提问的比例较信息提问比例高(79%比60%),而在自然交流中信息提问占主导(Long and Sato, 1984, Johnston, 1990, Brock, 1986);信息提问较教学提问似乎更有助于语言学习。这是由于信息提问不采用传导性教学方式 (transmission-oriented approach),而是将学生的注意力集中在语言形式的使用及语意的交换上。因此,信息提问较易引起学习者的表达愿望,进而增加表述话语的长度、加大表述话语的难度。

以上三个方面的提问研究,即教师提问分类,提问认知深度及提问效应,对我们的语言教学有以下几点启发:

- 信息提问应与教学提问交叉使用
- 教学提问可与信息提问的句长及难度相同,但不如信息提问能持续互动或引起互动调整。因此,语言教师应根据不同的课型有意识地多使用信息提问
- 低年级教学中的教学提问相对中高年级多些,而中高年级教学应尽量多使用信息提问
- “有效语言输出”应为教师提问的最终目标及质量衡量标准
- 在小型对话交流互动中,要避免认知程度较浅,死板机械的教学提问,多用信息提问,以便诱出有效回答
- 两种提问在交替使用的情况下应不断提高提问复杂度或认知深度 (Ellis, 1994)

总之,从教师培训的角度出发,以上提到的三个方面的提问研究可以帮

助参训教师清楚地了解提问培训的意义,提高教师对提问的意识,促进教师在教学中有选择地使用不同形式的提问与学生互动。同时,在培训中增加理论研究的阅读讨论也可以从理论的角度说明课前提问准备的重要性,促进教师根据研究结果调整自己的教学方式。

三. 培训步骤二: 分析提问过程, 识别评价不同的教师提问, 练习设计课堂提问

这一阶段的教师培训的重点应放在以下两个方面: 第一、培训教师有意识地分析自己或别人的提问过程。学会使用科学的标准评价教师提问, 如提问类型的平衡使用, 提问认知深度的把握, 提问复杂度及效应的检测; 第二、练习设计实际课堂将要使用的提问。练习方式可以是语言定式⁴练习单的设计、编写及修改。

1. 分析教师提问过程, 识别评价不同的教师提问

在教师培训中, 了解教师提问过程是一种帮助教师建立提问意识的有效方法。这一培训可以通过两种活动完成。一是选用现有的课堂录音或录像转写纪录(最好每套不超过20分钟), 让参训教师以小组为单位识别回应性及认识性提问, 尤其是认识性提问的两个基本类别: 教学提问及信息提问; 二是挑选互动性较高及较低的两种课堂录像或录音让教师评鉴提问的作用。在这两种活动中, 首先应强调的是识别性活动, 如: 让参训教师练习利用转写纪录识别不同的提问类型, 并根据提问分类给不同的问句编码(coding): 如教学提问为 DQ(display question), 信息提问为 RQ(referential question), 事实性提问为 FQ(factual question), 推理性提问为 ReQ(reasoning question), 回应性提问可根据类型分为 C1(comprehension check), C2(clarification check), C3(confirmation check)。其次是分析性活动。例如: 利用课堂录音, 录像纪录让教师评价所找出的教师提问的认知深度、适合度、话题链及效应。深度评估可采用 Hakansson and Lindberg (1988) 的分类标准, 如: 重复性提问、理解性提问及分析上升性提问等。提问效应可根据学生回答的平均句长、话论、复句量、句子中所带的目标句型及句型的复杂度、数量及连词量、有效语言输出(pushes output)等为标准进行分析。

⁴ 语言定式的具体定义请参见Jin (2004b)有关语言定式的详细讨论。

	提问 / 回答 类型及调整	目标 / 词汇句型	平均句长
老师：周玲，她觉得坐出租车有什么好处？	课文导向的 教学提问	有.....好处 / 出租车	14 字
学生：她觉得坐出租车不但很方便，而且还会.....，顺便		不但.....而且.....	18 字
老师：顺便，四声	纠错		4 字
学生：顺便跟司机聊天	互动调整	跟.....聊天	7 字
老师：好，我们还可以叫司机什么？	语言加强型 教学提问	司机	11 字
学生：师傅	语言调整	师傅	2 字
老师：继续说，北京人管.....？	教学提问	管.....叫.....	7 字
学生：北京人管出租车司机叫师傅	语言调整		12 字
老师：非常好。你在北京坐过出租车吗？	信息提问		13 字
学生：已经告诉过你，可以再告诉你			12 字
老师：.....			
学生：我跟师傅聊世界杯足球比赛			12 字
老师：那周玲跟出租车司机聊了什么？她跟师傅聊了什么？	课文导向的 教学提问	跟.....聊天，出租车司机，	21 字
学生：她跟出租车司机聊北京的交通和聊出租车司机的生活。			23 字

总结：

1. 学生说话机会：学生的话轮与教师的一样多：7：7
2. 教师提问引起的互动 / 语言调整：2
3. 教师提问与学生回答之句长比较：教师的句长略比学生短些：11:12.2
4. 学生的复句使用频率：1 / 7
5. 诱出的回答：带有目标句型 / 词汇的回答：3 / 7

表 2 的一段录音资料选自 2002 ACC 课堂录音转写资料，这样的资料可以用来改编为提问识别练习单，一方面让参训教师了解课上互动的过程，另一方面帮助参训教师识别、评价教师提问（见表 2）

表3. 分析性活动：评价改写教师提问单			
录音转写资料	提问类型	平均句长	评价及改写
T：秋云是哪年哪月哪日生的？	课文导向的教学提问	11字	教学提问太具体 改写：例：你可以跟我谈谈秋云的情况吗？
S：我不记得。		4字	
T：那她怎么样了？	课文导向的教学提问	6字	提问太笼统，不清楚问什么 改写：
S：什么怎么样了？		6字	
T：你觉得她是不是一个很可怜的孩子？	课文导向的是否问句	15字	提问太简单，不能诱出有目标结构的回答 改写：
S：是。		1字	
T：你觉得你是不是一个很可怜的孩子？	信息提问：是否句	15字	提问太简单可笑 改写：
S：.....		0字	

另一种提高提问效率的方法是通过教学录像或录音转写资料，让参训教师评价分析其中的问题，并进行改写。例如：表3采用了一段真实的课堂对话。除了让参训教师针对其提问类型进行识别，统计出学生的平均句长⁵外，还要求参训教师评价每一个提问，写出低效提问的具体问题，并改写每一个低效提问。

这类活动的好处是通过实例帮助参训教师了解教师提问与互动的关系，检验提问的互动效果，寻找改进的方法。没有这样的参与活动，很容易让参训教师的理论与实际割裂开来，导致教师盲目或偏激地使用不同类型的教师提问或无助于互动的提问。

⁵ 本文所采用的计算平均句长的方法是句子中的字数，而没有采取T-units。原因是从培训的角度，字数统计更为直接而且容易使参训教师参与分析过程。关于T-units的解释，参见Ellis (1994)。

2. 课前提问准备：语言定式提问及语言交流提问

这一培训活动是为下一步的实际教学打基础的准备性活动。教学练习资料最好选用参训教师在实际教学中使用过或将要使用的课文。

表4. 以语言形式为中心的教师提问练习		
项目	例子	说明
简式 (好象) 对.....有兴趣	语言结构练习的重点
全式	(看起来).....(高伟立/你的室友) (好象) 对.....(中文/地理/一个国家的移民)有兴趣 / 帮助	语言结构练习及词汇练习或复习的重点
功能	表达兴趣, 说话者的猜测	交际重点
话题链	高伟立的同屋 > 你的同屋 > 多数的美国中学生	从课文到个人, 从个人再到社会
提问 1	高伟立的同屋对什么很有兴趣?	包含目标定式的教学提问(问题最好来自课文)
提问 2	那你的同屋对什么有兴趣? 要是你的同屋对.....有兴趣, 她 / 他会对你的.....很有帮助吗?	包含目标定式但有一定的扩展及上升的信息提问。尽量将“好象; 看起来”用在定式中
提问 3	在美国, 多数的中学生都喜欢看什么方面的书?	甩开目标句型进行信息提问, 但要求学生用目标定式回答。如果学生只根据提问回答, 要提醒学生使用目标定式完成回答。方法可以是点黑板或小声提醒
提问 4 / 过渡话题链	除了.....以外, 一般的美国老百姓都愿意让什么样的人移民到美国来? 美国政府呢?	加强上升目标结构的使用, 并过渡到下一个目标定式

提问练习活动可以分为两类: 一类是帮助参训教师编写以语言形式为中心的教师提问练习, 其中包括(1)目标句型的基本语言形式, 即简式; (2)目标句型的扩展形式, 即全式; (3)目标句型的交际功能; (4)提问与互动的关系; (5)4-5个具体问题。(见表4); 另一类是帮助参训教师编写以语言功能为中心的教师提问练习(见表5)。

表 5. 以语言功能为中心的教师提问练习 / 语言对话练习单			
话题	主话题	平行话题	目标定式及词汇
话题	学校附近的中国饭馆	我家附近的快餐店	根本不+V
话题链 1	饭馆的位置, 去饭馆的路线	快餐店的位置, 去快餐店的路线	从.....出来, 往.....走, 到了....., 再往.....走, 就到了。
	提问 1		
	提问 2		
话题链 2	饭馆的特点(价钱、风味等)	快餐店的特点(价钱、风味等)	有.....的特点; 一是....., 二是.....
	提问 1		
	提问 2		
话题链 3	饭馆的环境、气氛、服务	快餐店的环境、气氛、服务	除了.....以外,还.....
	提问 1		
	提问 2		

无论哪种练习, 都应包括四个步骤: 第一步: 找出课文中最有交际价值的目标语言定式, 找出与目标定式相关的目标词汇及复习词汇; 第二步: 确定与学生交流时使用的交际话题及交际功能; 第三步: 分小组讨论什么样的话题链最易形成自然交流, 最易控制; 第四步: 讨论什么样的提问最易引导学生使用正确的, 最符合交际情景的目标定式及词汇。

在进行以上几个步骤时, 要提醒参训教师考虑以下几个方面的问题: (1) 提问话题、目标结构与功能之间的关系; (2) 教师提出的问题与问题之间的联系及过渡; (3) 教学提问及信息提问如何交叉进行; (4) 提问所包含的目标结构及功能。此外, 写提问练习单的要求应清晰明了。如果是以语言形式为中心的提问练习, 活动可以要求参训教师首先写出提问讨论的主要话题; 其次在提问练习单上写出四一五个课堂练习的问题; 第三写出可

能的回答以便检验提问的清晰度和命中率；第四标出提问形式：事实导向或推理导向；第五标出提问难度；第六附上组织提问时遇到的问题或困惑。如果是以语言功能为中心的提问练习，活动要求可以是（1）写出练习的主话题、平行话题及所涉及的目标定式与词汇；（2）由主话题或平行话题导出的3—4个副题或话题链；（3）与话题链相关的2—3个教学或信息提问；（4）如果时间允许，可请教师标出所编写的提问的类型：事实或推理导向；（5）附上组织提问时遇到的问题或困惑。

以上两类形式的提问练习可以作为培训作业先发给参训教师独立完成，然后分小组讨论，最后全体教师总结。这样的活动虽然细节要求较多，也较花时间，但可以帮助参训教师有系统地针对自己的教学目的进行教学提问准备。

四. 互动培训步骤三：在实际教学中提高提问技巧

提问培训的第三个阶段应集中在实际课堂互动中的提问练习。这一阶段的教师培训可以通过以下三个方面的活动完成：教学演示；模拟教学；实际教学。其目的是将课堂过程与教学目标引入培训，使参训教师学会在课上有目的地交替使用教学提问与信息提问；有意识地利用提问促进互动。换句话说，也就是利用提问形成有主题能延续的话题链，利用提问要求学生使用目标语言形式表达语言功能，利用提问引出学生有交际意义的表达，利用提问加大表达的复杂性，加长平均句长，并增多学生的互动调整。

1. 教学演示

教学演示可以有多种形式，目的是通过教学实例向参训教师说明提问与互动的关系，提问所遵循的步骤以及提问互动过程中常见的问题。教学演示一般由有教学经验的教师及真正的学生参与，可以有正例及反例两类演示。教学演示的参与人员可以从以下三个方面做准备：（1）在演示前发下教学演示的重点，如课文、目标语言定式、目标交际功能及讨论题；（2）在演示前先在黑板或投影仪上列出提问步骤（可以语言形式或功能为中心分两类不同的教学步骤（见表6，7）；（3）发给参训教师一份事先设计好的CHECK LIST（见附录），让他们在观察的过程中填写个人评估及体会；最后，（4）由有教学经验的教师跟参训教师共同讨论 checklist 中的要点及个人体会。

表 6. 以语言形式为中心的提问互动的四个步骤	
目标定式:根本不 / 没..... 板书:的附近有很多.....; (三步一家, 五步一个), 所以,根本不 / 没 V..... 目标功能: 表示完全否定 话题链: 在校外吃饭 > 在校外买东西 > 美国的中国饭馆 > 美国的中国饭	
步骤	举例
第一步: 利用提问引出目标定式 (framing, modeling)。如果可能, 尽量使提问句带有目标结构, 这样可以利用提问建立话题, 还可以为学生设立语言结构的使用范例	学校附近的饭馆很多吗? 所以在校外吃饭根本不是问题吗?
第二步: 在提问中总结语言规律, 建立规则 (rule generating, exemplifying)	那在学校附近买东西呢? 但是为什么对很多同学来说, 卖东西 / 点菜还很难? (根本听不懂 / 看不懂服务员的话 / 菜单); 坐出租汽车呢? (根本听不清楚司机说什么)
第三步: 利用提问检查学生的掌握程度, 加强、上升目标定式的理解和使用 (reinforcing, checking):	在美国, 中国饭馆多吗? 你觉得美国的中国饭馆的饭跟北京的饭一样吗?
第四步: 利用互动提问归纳总结目标定式, 过渡到新的语言定式 (summary, expansion, transition)。跳出课文, 用不同导向的信息问题, 规纳定式规则, 同时引出新的规则。	要是美国的中国饭根本不算真正的中国饭, 为什么有很多美国人还是很喜欢去中国饭馆?

表 6 利用分步叙述及举例说明的方法向参训教师说明语言结构练习课中提问的方法、作用以及与教学互动的关系。在使用表 6 的资料时, 需要向参训教师说明: 根据语言结构的特点、学生的程度及需要, 以上四个步骤在实施时应灵活掌握, 但原则是让提问贯穿整个教学, 即在提问中, 也就是互动中, 介绍语言结构, 归纳规则, 练习并加强语言结构的使用。

表 7. 以语言功能为中心的提问互动的五个步骤 ⁶	
主话题：快餐店，吃饭的地方	
第一步：围绕目标功能或目标交际主题利用提问引起话题：	你的大学附近有没有快餐店？都有些什么快餐店？ 所以中午吃饭有问题吗？
第二步：顺着主话题提问，引出话题链：	这些快餐店都在什么地方？你都怎么去？（使用地图或图片）
第三步：利用两三个认识性及回应性提问扩展引申话题：	这些快餐店都有什么特色？它们的价钱、花样、营养都怎么样？你是说……？
第四步：利用提问，从前一个话题链过渡到下一个相关的话题链：	这些快餐店的环境、气氛和服务都怎么样？你的意思是说……
第五步：提问引出新的主题，或引出与主题平行的另一个话题（多准备几例，以备用于不同的学生）：	1. 比较一下中国饭馆和美国饭馆有什么相同和不同的地方。2. 美国的意大利饭馆和中国饭馆有什么相同和不同的特点？3. 美国人都喜欢去什么地方度假？这些地方都有一些什么特点？

在使用表 7 的资料时，应注意向参训教师强调（1）话题链的使用要根据课上当时的话题及学生不同的兴趣、背景灵活调整，不能一味地按照教师自己的备课单或思路牵着学生走；（2）要使师生之间的交流越自然越好。因此回应性提问应与教学及信息提问穿插使用。有时，教师应故做不懂或不知以便促使学生进行互动调整或详细解释；（3）在这样的教学活动中，师生的问答对话很容易出现跑题，话题链不连贯，忽视目标定式及功能的练习等现象，教师在教学互动时应不断提醒自己本堂课的教学目的，并不断调整提问种类及方式。

表 6. 7 的资料除了在实际教学阶段使用外，本文建议在课前准备阶段就可以先给参训教师发下去做提问设计练习的参考资料及编写指导纲要。在

⁶ 这一互动方法来自 Jin & Liang (2004c) 的主题导入教学法，具体教学步骤参见原文。

教学演示前，可先让参训教师很快看一下，以便在演示后的讨论中按照教学关键步骤进行讨论评估。

表 8. 模拟试教评估表	
评估项目	数字评估
1. 提问形式的多样化	1 2 3 4 5
2. 信息提问与教学提问的平衡	1 2 3 4 5
3. 事实导向与推理导向提问的使用	1 2 3 4 5
4. 提问深度	1 2 3 4 5
5. 话题延续性	1 2 3 4 5
6. 目标定式的有效使用	1 2 3 4 5
7. 课文的跳进跳出	1 2 3 4 5
8. 提问的个人化、地方化、延伸化提问	1 2 3 4 5
9. 互动效果	1 2 3 4 5
10. 学生回答的平均句长	1 2 3 4 5
11. 目标结构的诱出	1 2 3 4 5
12. 学生答文的结构复杂度及准确性	1 2 3 4 5
评论:	
注: 1 为最低, 5 为最高	

2. 模拟试教 (simulated teaching)

模拟试教是让参训教师在类似真实课堂的情况下使用自己设计的提问，检验自己所设计的提问对教学互动的作用。这一活动需要做以下几项准备工作。第一是设计模拟试教观摩评估单（见表 8），以便帮助参训教师在观摩同事教学或自己教学时做出客观评估。第二是组织分配模拟试教小组：将参训教师分成几个小组，每组不超过四个教师，其中一位是已经参加过培训，有经验的教师。第三是试教安排：试教安排顺序表及教学进度表应在培训开始前就发给参训教师。表上应注明每个教师轮流上台试教的时间、教学量及

参与要求，如每个教师的教课时间为 10—15 分钟；一般完成 2 个定式或一个主题讨论；每个教师也需扮演学生，让参训教师有机会从学生的角度回答教师的提问，检验教师提问的效果。第四是试教总结。模拟试教结束后应紧接着安排试教总结，先留几分钟让小组成员填写模拟试教观摩评估单，之后由上过台的试教教师谈自己在教学时的想法及感受，然后由其它同组教师讲评。最后，由每组选小组代表在总结会上向全体报告本小组的试教情况。

表 9. 学生对教师提问的评估表	
教师名字:	
日期:	
评估项目	数字评估
1. 你认为这位教师的提问清楚不清楚?	1 2 3 4 5
2. 这位教师的提问可否引起你说话的兴趣?	1 2 3 4 5
3. 这位教师的提问能否让你用学过的句型和生词回答?	1 2 3 4 5
4. 这位教师的提问是否太单一? 对课文及生活的内容讨论都较浅较泛。	1 2 3 4 5
5. 提问结束后，这位教师给你回答问题的时间够不够?	1 2 3 4 5
6. 这位教师能否让你感觉你在跟他 / 她进行真正的交流而不是死板地过课文?	1 2 3 4 5
7. 你觉得这位老师能否通过提问让学生积极参与互动讨论?	1 2 3 4 5
8. 你觉得这位教师很会利用课堂教学，没有在上课时跟你随便聊天，没有练习应该练习的语言重点。	1 2 3 4 5
9. 你觉得这位老师应该如何改进?	
10. 你的评论:	
注: 1 为最低, 5 为最高	

3. 课堂教学 (peer-critiqued classroom teaching)

教师提问技巧培训最终要通过课堂教学来检验并提高。因此真实的课堂教学是教师提问培训的一个重要环节。这一阶段的教学练习不但有学生参与,有具体的教学进度,而且有同事观摩。教学结束的当天应有教师的互相评估,学生评估(见表9)以及项目负责教师或督导教师的评估。

总之,教师提问的培训是一个有理论指导的、长期的、系统复杂的过程。但是提问技巧又是可培训的(trainable)。这也就是说,提问技巧可以通过培训提高。Long & Sato (1984)对教师的提问培训进行了系统跟踪及分析。他们在报告中指出:教师提问的类型和效应在参训之前及之后大不相同。参加提问培训的教师在以下几个方面均有明显的提高:(1)提问的类型有了变化:从以前的单一的,集中的教学提问变化到不但有教学提问,也有信息提问;(2)信息提问的比例较以前提高了;(3)学生使用目标结构的比例也较以前高;(4)提问效应亦有提高:具体表现在学生的平均句长及总的表达量;(5)学生在会话中的互动参与量较以前高;(6)互动调整的频率也较以前高。由于实验数据上不健全,我们无法用中文教师提问培训的实验数据说明提问培训的作用,但从教师上课的观察及参训教师的培训体会看,这样的提问培训对语言教师的教学互动很有帮助。由此可见,教师提问的培训十分有必要。不但新教师需要系统练习提问技巧,有经验的教师也需要经过多次培训提高自己的提问效率。此外,专业培训人员应系统设计培训资料及活动,收集培训数据,检测培训效果,以便最大限度地帮助外语教师提高提问技巧,最终提高与学生的互动能力,帮助学生在有限的时间内很快获得第二语言。

参考书目

- Brock, Cynthia 1986. The effect of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly* 20: 47-58.
- Chaudron, Craig 1988. *Second Language classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, Graham and Craig Chaudron 2001. Guidelines for language classroom instruction. In Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford

- University Press.
- Hakansson, Gisela and Inger Lingberg 1988. What's the question? Investigating second language classrooms. In Kasper, Gabriele (eds.) *classroom Research. AILA Review* 5: 73-88.
- Long, Michael, H. and Charlene J. Sato. 1984. Methodological issues in interlanguage studies: an internationalist perspective in Davies, Alen; Clive Criper; and Anthony P. R. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Long, Michael, H. and Graham Crookes 1987. Intervention points in second language classroom processes. Das, Bikram K. *Patterns of classroom Interaction*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Jin, Hong Gang 2004a Teacher's questions and their effects on interaction. Unpublished paper. New York: Hamilton College, USA.
- Jin, Hong Gang 2004b The role of formulaic speech in teaching and learning patterned Chinese structures. In *Journal of Chinese Language Teachers Association*, Vol.39:1.
- Jin, Hong Gang and Hsin-hsin Liang 2004c A thematic approach to teaching language forms and functions. In *Journal of Chinese Language Teachers Association*, Vol.39:2.
- Johnston, Susan S. 1990. Teacher Questions in the academic language content classroom. Unpublished paper. Tokyo, Temple University, Japan.
- Kearsley, Greg P. 1976. Questions and question asking in verbal discourse: a cross-disciplinary review. *Journal of Psycholinguistics Research* 5: 355-375.
- Koivukari, A. Mirjami 1987. Question level and cognitive processing: psycholinguistic dimensions of questions and answers. *Applied Psycholinguistics* 8: 101-120.
- Nunan, David 1990. The questions teachers ask. *JALT Journal* 12:187-202.

附录

教学提问 CHECKLIST

在我们的教学演示中，您看到了哪些影响教学效果的言行？请勾选。除了以下 17 项，还有哪些方面您认为中文教师应当尽量避免？

1. 信息提问与教学提问交叉进行
2. 提问没有使用目标定式

-
3. 允许学生用单字回答问题
 4. 利用回应性提问引发互动调整
 5. 课文导向的问题太具体
 6. 事实提问太多
 7. 允许学生简单重复教师的提问
 8. 提问的问题不清楚，学生不知所问
 9. 不断重复学生的回答
 10. 教师的提问过份简单，没有挑战性
 11. 提问没有连续性，东一榔头，西一棒子
 12. 提问不能引起学生的兴趣
 13. 提问太长过分复杂
 14. 教师自己说得太多
 15. 不给学生时间回答问题，自己抢答
 16. 当学生努力说出长句时，不是打断学生就是替学生完成句子
 17. 说话速度过快、过慢，或发音不清楚
 18. 其它_____
 19. 其它_____
 20. 其它_____