

SEDA框架下高中英语阅读课不同认知层次提问的教师支架性话语研究

胡佳雯

浙江师范大学外国语学院, 浙江 金华

收稿日期: 2025年1月9日; 录用日期: 2025年2月11日; 发布日期: 2025年2月18日

摘 要

基于修订版布鲁姆教育目标分类理论, 本研究采用课堂观察和会话分析的方法, 以教学对话分析方案(SEDA)为理论框架, 以二十四个高中英语优质课会话片段为语料, 研究支架性话语在不同认知层次提问中的分布情况与低阶、高阶认知层次提问中支架性话语的差异。研究发现, 教师所使用的大类支架性话语在频率和类型上存在显著差异, 多种子类支架在低阶、高阶认知层次提问中分布不均或呈零星分布。本文建议教师根据提问的认知层次合理运用支架、根据学生的反馈灵活调整课堂话语, 来发展学生的批判性思维能力和自主学习的能力。

关键词

布鲁姆教育目标分类理论(修订版), 教学对话分析方案(SEDA), 提问, 认知层次, 教师支架性话语

A Study on Teachers' Scaffolding Talk across Different Cognitive Levels of Questions under Scheme for Educational Dialogue Analysis in Senior High School English Reading Class

Jiawen Hu

School of Foreign Languages, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: Jan. 9th, 2025; accepted: Feb. 11th, 2025; published: Feb. 18th, 2025

文章引用: 胡佳雯. SEDA 框架下高中英语阅读课不同认知层次提问的教师支架性话语研究[J]. 教育进展, 2025, 15(2): 432-444. DOI: 10.12677/ae.2025.152259

Abstract

Based on the Revised Bloom's Taxonomy and Scheme for Educational Dialogue Analysis, this paper adopts the research methods of classroom observation and conversation analysis to study the distribution of teachers' scaffolding talk across different cognitive levels of questions and the difference between teachers' scaffolding talk in lower- and higher-order thinking questions by using 24 extracts of high-quality high school English lessons as corpus. The findings showed a discrepancy in the frequency and type of scaffolding talk used by teachers, and a variety of sub-categories are unevenly or sporadically distributed in low-order and higher-order cognitive level questions. It is suggested that teachers should use scaffolds reasonably according to the cognitive level of questions and flexibly adjust classroom discourse according to students' feedback to develop students' critical thinking ability and self-directed learning ability.

Keywords

Revised Bloom's Taxonomy, Scheme for Educational Dialogue Analysis, Questioning, Cognitive Levels, Teachers' Scaffolding Talk

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订)》指出语言能力的提高应与思维品质的发展同步。在学习理解、应用实践、迁移创新的教学活动中,教师要引导学生感知、理解、整合、内化语言和文化知识,获取信息、分析问题、解决问题、鉴赏评价、自主表达,从而发展学生的逻辑性、批判性、创新性思维[1]。这恰恰是布鲁姆教育目标分类理论下六类认知层次的提问所要求学生掌握的能力,而语言是思维的工具,思维是语言内化的结果,两者可以在课堂对话中融合发展[2]。因此,在具体的教学实践中,教师的支架性话语对学生语言能力和思维品质的发展至关重要。然而,目前的研究所采用的教师支架性话语在概念上略显宽泛、在分类上不够详细[3]-[5],且少有学者从如何在课堂话语中融合语言和思维发展的角度进行研究。鉴于此,本文聚焦高中英语阅读课不同认知层次提问下教师支架性话语的分布情况及特点,以期为教师更有效地使用不同类型的支架性话语、提高学生的语言能力与思维水平提供参考。

2. 相关概念界定

2.1. 教师提问的认知层次

根据布鲁姆教育目标分类理论[6],教师提问的认知层次分为低阶、高阶两个大类,低认知层次包括记忆、理解、运用型问题,高认知层次包括分析、评价、创造型问题。六类认知层次提问的详细定义如下:(1) 记忆型问题要求学生从长期记忆中提取与问题相关的知识,包括识别、回忆两个子类。(2) 理解型问题要求学生根据教师口头、书面和图像的教学内容来建构意义,包括阐释说明、举例、分类、总结、推断、比较、解释七个子类。(3) 应用型问题要求学生在情境中运用所学的知识,包括熟悉、不熟悉的两类任务中进行应用。(4) 分析型问题要求学生分析教学文本的内在联系,包括区分相关与不相关的信息、理解语篇结构、推断文本意图三个子类。(5) 评价型问题要求学生根据标准做出评价,包括对文本内部逻辑

辑的评价、依据外部标准对文本内容的评价两个子类。(6) 创造型问题要求学生运用发散型思维思考问题,将事物的不同部分重新排列组合以创造新的内容,包括提出可替代的假设、设计程序、产出新内容三个子类。

2.2. 教师支架性话语

教师支架性话语有诸多分类,如 Walqui [7]将其分为示范、联系、情境化、构建提要、重新呈现文本、发展元认知六类, Van de Pol 等人[8]总结为反馈、暗示、指导、解释、示范、质疑六类。但是,作为一种会话分析的手段,课堂互动中教师支架性话语的分类应该更加明确和详细。因此,本研究选取下述框架进行分析。Hennessy 等人[9]为从师生对话、互动的角度研究教师的支架性话语,在行动研究中对教师的话语编码进行编码与验证,提出了教学对话分析方案(简称 SEDA),见表 1。该方案中教师支架性话语分为八大类,每个大类下包括二至六个子类。

Table 1. Scheme for educational dialogue analysis
表 1. 教学对话分析方案(SEDA)

编码类别	子类
I——邀请阐述或论证	I1——要求对他人的贡献做出解释或证明; I2——要求增加/阐述/(不)同意/评估他人的贡献或观点; I3——根据他人的贡献激发可能性思考; I4——要求解释或证明; I5——要求可能性思考或预测; I6——要求详细说明或澄清
R——进行明确的推理论证	R1——解释或证明他人的贡献; R2——解释或证明自己的贡献; R3——根据他人的贡献推测或预测; R4——推测或预测
B——建构想法	B1——增加/澄清他人的贡献; B2——澄清/阐述自己的贡献
E——表达或请他人提出想法	E1——邀请意见/信念/想法; E2——做出其他相关贡献
P——定位与协调	P1——综合想法; P2——比较/评估不同想法; P3——提出解决方案; P4——承认观点转变; P5——挑战观点; P6——表达(不)同意/立场
RD——反思对话或活动	RD1——谈论对话规则或技巧; RD2——反思学习过程/目的/价值; RD3——邀请对学习过程/目的/价值的反思
C——联系	C1——回指先前的讨论; C2——明确学习轨迹; C3——将学习与更广泛的背景联系起来; C4——要求超越课堂的调查
G——引导对话或活动的方向	G1——鼓励学生与学生的对话; G2——建议行动或调查活动; G3——引入权威视角; G4——提供信息丰富的反馈; G5——聚焦活动的主要内容; G6——给出思考时间

教师支架性话语由“交际行为”(Communicative Acts)构成。“交际行为”作为反映其功能所需的最小话语或动作数量,能从互动的角度分析教师和学生课堂上的对话序列[9]。该框架中教师支架性话语编码的应用从教师如何搭建支架、传授知识、给出认知指导和培养学生的学习能力提供理论和实践意义。

3. 研究设计

3.1. 研究对象与研究问题

本研究选取教学质量较高的 14 节全国高中英语课堂教学优质课,来源为第三届“江浙沪京广”名师

英语教学观摩研讨会,第九、十、十一届全国高中英语课堂教学观摩会及不同省份各地高中公开的英语教学展示活动,授课教师来自全国9个省市自治区,所使用的教材包括人教版、外研版、北师大版、典范英语及其他自选材料。

在观看所选优质课后,笔者发现应用型、创造型问题在优质公开课中出现较少。受限于材料,本研究挑选六类认知层次提问片段各四个作为研究对象,共二十四个片段,总计10,762字。Seedhouse [10]认为,从会话分析的视角看,研究的有效性主要与分析的质量有关,而不是与数据库的大小有关,在第一、第二语言的课堂教学中,为能根据研究问题概括和得出结论,5至10节课被认为是一个合理的数据库。因为会话分析真正的工作是分析话语,发现特定的模式并解释其逻辑[11]。

本文关注高中英语阅读课教师提出的各认知层次问题下的支架性话语,具体研究问题如下:

- (1) 支架性话语在不同认知层次提问中的分布情况如何?
- (2) 低阶、高阶认知层次提问中支架性话语是否有差异?

3.2. 研究方法与研究过程

本研究采用课堂观察和会话分析的研究方法,对14节优质课的课堂话语片段进行目的抽样,具体步骤如下:

步骤一:观看优质课视频,使用FOLKER软件对课堂话语实录进行转写,根据鲁姆教育目标分类理论[6]对不同认知层次问题的定义,对教师的提问进行分类。

步骤二:挑选教师提问后师生互动话轮数较多的片段,按认知层次从低到高编码为1-1至6-4,并在表格中记录好具体问题、教学文本等相关信息。

步骤三:根据教学对话分析方案(SED)先对教师的话语进行一级编码,再按照八大类下的子类对其进行二级编码。由于一个话轮可能包含多个“交际行为”,因此,在必要时,Hennessy等人[9]建议将话轮按句子分解,或将只含单个句子的话轮分解为较小的单元或短语,以便每个单元或短语在编码表格中占一行。在一个话轮内可应用两个甚至多个代码,而一些不符合SED标准的话轮则不被编码,标记为“U”,即无效话轮。运用EXCEL软件对编码进行统计,再结合话语实录的片段对高中英语阅读课不同认知层次提问下教师支架性话语分布情况及特点进行分析。

4. 教师不同认知层次提问下支架性话语的观察与分析

4.1. 大类支架性话语在不同认知层次提问中的分布情况

从整体上看,二十四个不同认知层次提问片段教师的总话轮(turn)数345,编码交际行为(CA)总数377,有效话轮数280,无效话轮(U)65,话轮编码率为81.2%,有效话轮与编码交际行为比为1:1.37。在八大类支架性话语中,除反思对话或活动(RD)未涉及外,其他均有所呈现。具体分布情况见下页图1。

从分布情况看(见图1),教师所使用的支架性话语在频率和类型上存在显著差异。在频率上,高频率使用的大类支架性话语按比例从高到低依次为邀请阐述或论证(I, 29.5%)、建构想法(B, 25.0%)、引导对话或活动的方向(G, 20.8%)、表达或请他人提出想法(E, 18.9%),而低频率使用的大类支架性话语按比例从高到低依次为联系(C, 3.2%)、进行明确的推理论证(R, 1.6%)、定位与协调(P, 1.0%)、反思对话或活动(RD, 0.0%)。不难发现,高频率的四类支架性话语占比所在区间大致为1/5至1/3,而低频率的四类支架性话语占比极少。I、B、E、G类支架性话语使用频率均较高,这表明教师常提出后续问题[5]、详细询问或提供指导[4]来拓展学生的思维[12]。更重要的是,教师的支架往往建立在学生的回答之上,有时进一步阐明学生的贡献,这与Hammond和Gibbons [13]的“挪用”概念相一致,即将学生的措辞重新组织为更符合规范性的话语,这反过来又回到话语中去,从而在教师引领的特定方向上重构学生的贡献。

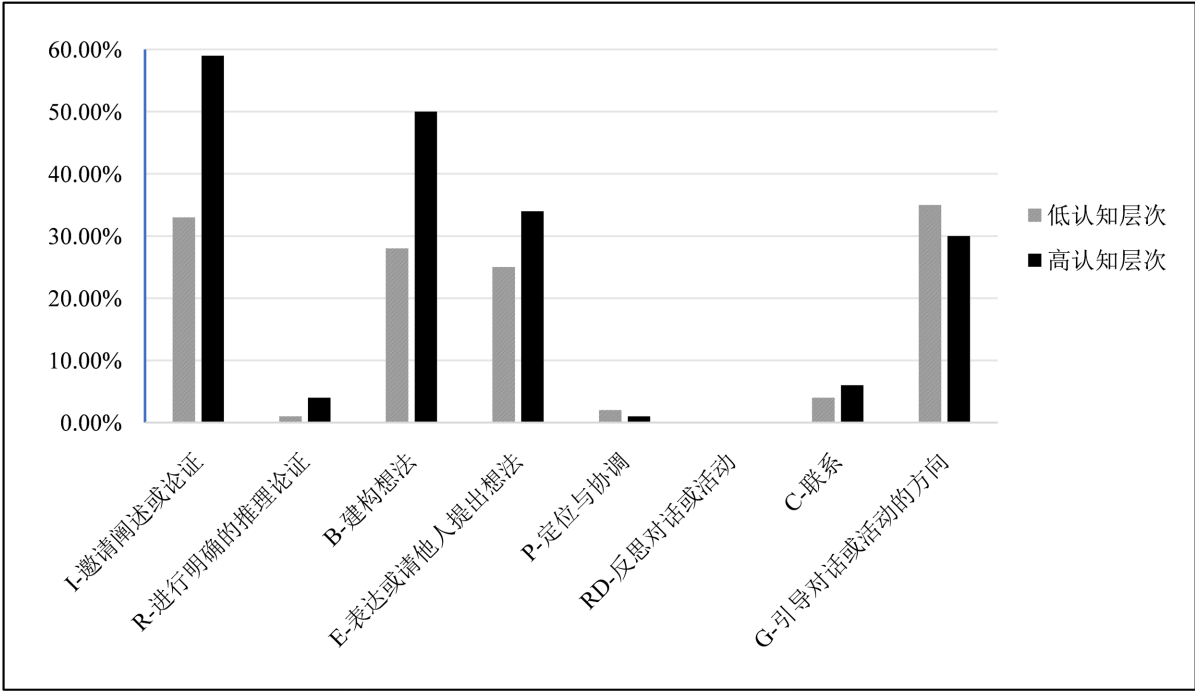


Figure 1. The distribution of main categories of teachers' scaffolding talk across different cognitive levels of questions
图 1. 大类支架性话语在不同认知层次提问中的分布情况

在类型上(见图 1),一方面,邀请阐述或论证(I)与建构想法(B)在低阶、高阶认知层次的占比上有一倍的差距,这是因为高认知层次的提问难度更大,对逻辑性和批判性要求较高,在学生表述不完整、不明确时,教师常常会追问或提问不同学生以促进观点的表达。而表达或请他人提出想法(E)在低阶、高阶认知层次的占比上差距不大的原因是,该类支架性话语对认知层次要求不高,主要在邀请不同学生回答时使用,因此带有高认知层次要求的邀请回答行为被归入了 I 类与 B 类,而非 E 类。值得注意的是,引导对话或活动的方向(G)在高阶认知层次提问的占比低于在低阶认知层次提问的占比,这是因为和记忆、理解、应用型问题比起来,评价、创造型问题没有唯一的正确答案,教师需要减少具体的引导,更多地发散学生的思维。另一方面,联系(C)、进行明确的推理论证(R)、定位与协调(P)、反思对话或活动(RD)在低阶、高阶认知层次提问中均极少使用,这说明教师较为缺少在提问中使用这四类支架的意识,目前较难将其融入不同的学习活动中,缺乏建立与不同内容相关且更广泛、更具体的联系,缺少直接对话或背景之外的想法或知识(如 C3),对各种观点的批判性比较和评估更是凤毛麟角。尤其在高阶认知层次提问中,缺少这四类支架会降低培养逻辑性、批判性、创新性思维的效果。

总而言之,教师在使用支架性话语时,更多地以引导者、促进者的角色主导教学,虽然在提问上能有意识地“以学生为中心”,但是大体上仍然以要求学生回答问题为主,适时提供支架或教师自身的想法作为参考,很少联系、对比不同学生的回答,进而要求明确的推理和论证,更不用说评价、协调、反思不同的想法。

4.2. 低阶、高阶认知层次提问中支架性话语的差异分析

4.2.1. 高频率大类支架性话语的子类在低阶、高阶认知层次提问中的差异分析

从频率上看(见表 2),同一大类下不同子类的支架性话语在低阶、高阶认知层次提问中的频率差异较大,使用频率较高的子类为 I2、I4、B1、E1。具体而言, I 类中, I2、I4、I6 使用频率高, I1、I3、I5 使

用频率极低。B 类中，绝大多数的使用为 B1，B2 极少。E 类中，E1 使用频率高，E2 使用频率相对较低。G 类中，G3、G4、G5、G6 使用频率略高，G1 使用频率较低，G2 未被使用。

Table 2. The distribution of the sub-categories of high-frequent teachers’ scaffolding talk across questions at the lower and higher cognitive levels

表 2. 高频率大类支架性话语的子类在低阶、高阶认知层次提问的分布情况

编码类别	子类	认知层次/频率						总计	占比
		记忆	理解	应用	分析	评价	创造		
I (29.5%)	I1						1	1	0.3%
	I2	6	5	4	9	7	8	39	12.5%
	I3						3	3	1.0%
	I4	2	3		10	9	5	29	9.3%
	I5	1						1	0.3%
	I6	5	6	1	5	2		19	6.1%
B (25.0%)	B1	9	10	8	18	9	22	76	24.4%
	B2	1				1		2	0.6%
E (18.9%)	E1	5	8	5	6	7	11	42	13.5%
	E2	2		5	1	6	3	17	5.4%
G (20.8%)	G1			1	1		1	3	1.0%
	G2							0	0.0%
	G3	2		4	1	4	4	15	4.8%
	G4	1	4	2	1		1	9	2.9%
	G5		9	6	6	1	2	24	7.7%
	G6		3	3	3	2	3	14	4.5%

(1) 分布

从分布上看(见表 2)，多种子类支架在低阶、高阶认知层次提问中分布不均或呈零星分布，且某些子类在特定问题类型下缺失。从分布不均的子类看，I4、G3 常在高阶认知层次提问中使用，G4 常在低层次认知提问中使用，G5 常在理解、应用、分析型问题中使用。从零星分布的子类看，I1、I3 只在高阶认知层次的创造型问题中出现，I5 只在低阶认知层次的记忆性问题中出现，B2 只在记忆型、评价型问题中各出现 1 次，G1 在应用、分析、创造型问题中各出现 1 次。从特定问题类型下缺失的子类看，G5、G6 只在记忆型问题中未出现，E2、G3 只在理解型问题中未出现，G4 只在评价型问题中未出现，I6 在只创造型问题中未出现。

(2) 频率

从频率上看(见表 2)，I 类数据显示，教师常邀请学生在他人的贡献上继续增加或对其进行阐述(I2)，

要求学生对自己的回答进行解释或证明(I4)、详细说明或澄清(I6)他人的贡献,但很少要求学生对他人的贡献进行解释或证明(I1)、基于已有贡献进行可能性思考(I3)或预测、假设等(I5)。B类数据显示,教师经常对学生不完整的答案进行一些补充,对其进行阐释、说明(B1),但很少阐明、澄清自己的观点(B2)。E类数据显示,教师常在不明确参考先前互动对话中相关的内容时直接邀请学生表达观点(E1),有时又会提供相关的贡献来促进教学活动的进行(E2)。G类数据显示,教师在引导学生回答时,聚焦活动的主要内容(G5)、常引入权威视角(G3)、给出思考时间(G6)、提供信息丰富的反馈(G4),但不常鼓励学生与学生的对话(G1),尚未建议学生进行行动或调查活动(G2)以应用所学内容。这表明教师仍主要承担着对学生的回答进行引导和反馈的角色,较少意识到通过提问促进不同学生之间对对方的答案进行解释或证明[14],主要关注如何传授文章的知识,不太注重发散性思考。因此,教师作为支架的提供者,应该在不同的情况下扮演不同的角色[15],如思考的促进者与建构者。

如下述片段一中,教师组合使用了I类支架中的I2、I6, B类支架中的B1, G类支架中的G4、G5、G6来推进学生的思考。该案例选自L老师教授的阅读课读中环节。教学内容为自选材料《Life in a Violin Case》,文章主要讲述了作者从读大学、经商到追求音乐事业的三个决定及其经历,表达了他对音乐的热爱与信念。下述片段的师生互动聚焦于作者做出第二个决定之后的感受及文本证据。此前,已有一名学生在教师的引导下按照“作者感受+文本证据”回答从第三自然段可以推断作者的感受是不愉快的,并且教师将“unsatisfied”“miserable”写在黑板上,随后继续提问其他学生。

片段一:

发言人	话语内容	教师支架性话语编码
T	Anybody else? That boy. Yeah.	[U]
S2	Wasted years.	/
T	“Wasted years”. Okay. <u>From this sentence, how did he feel? So, what’s his feeling?</u> Wasted years. Okay. <u>Maybe... (3s)</u>	[I6、G6]
S2	... ((silent))	/
T	<u>May be also unhappy, right? Unhappy, miserable, unsatisfied, right?</u> ((pointed to the blackboard)) OK, sit down please. <u>What else? What else?</u> So, all of you agree with this. Yes. Correct! <u>But I think there is something else. Do you remember, do you remember the, the reasons for this decision? Because of his... Because he needs to live for his family, right? So, when he could help his family, how did he feel? Yeah. There. You please.</u>	[B1、I2、C1]
S3	Very sad.	/
T	Very sad, yeah. <u>I think very sad is similar to this one, unhappy, miserable, sad. They are similar.</u> OK, sit down please. <u>When could he help his family?</u> ((turn to other students)) Okay, please.	[G4、I2]
S4	Felt responsible.	/
T	Responsible. He is responsible but he felt... Okay. Sit down, please. <u>You almost got it, so I give you another hint.</u> So, look at the sentence here, this sentence from our passage, <u>in third paragraph, “besides the satisfaction of being able to help the family, money is all I got”.</u> So, here, form the sentence, <u>we can see how he felt,</u> yeah, loudly, you got it.	[G4、G5、I2]

续表

S5	Satisfied.	/
T	Okay. Satisfied. Satisfied, right? <u>So, you see, here he felt unsatisfied for his life, but also satisfied to help his family. So, here his feeling is very complicated, right?</u> OK.	[P1]

该片段中, 教师在学生未能正确回答后, 诊断其答案(G4)、给出文本证据的支架(C1、G5)、给出思考时间(G6)、对比不同学生的回答来推进学生的思考(P1), 不断邀请不同的学生推断作者感受, 最终支架性话语的达成效果较好, 但是仍存在一些问题。首先, 教师未能根据学生的反馈及时调整所使用的支架性话语。教师未及时运用 RD 类支架总结作答思路“作者的感受 + 文本证据”, 因此后续三名学生或只给出文本证据或未能正确推断作者的感受。且教师首次联系文本给出提示时不够具体(C1), 直到教师第二次直接聚焦文章第三段的具体句子(G5), S5 才正确回答作者的感受是“愉悦的”。其次, 教师对支架性话语的安排欠佳。教师在 S4 回答之后, 试图引导但由于 S4 并未马上作答, 于是请其坐下, 后续对 S4 的答案进行诊断(G4)、给出的支架后转向提问其他学生, 这种做法可能会不利于同一学生的深入思考。最后, 教师在提问上应更加具体、明确, 例如通过提问“Is there any other feeling?”降低学生推断出相同感受的可能性。

(3) 分布不均的子类

从分布不均的子类看(见表 2), I4、G3 常在高阶认知层次提问中使用, 因为这类问题对论证要求高, 但是学生常常难以自主阐明、论证自己的观点, 因此教师会进一步追问(如, “Why?”)要求学生进行解释或论证, 若学生未能论证, 教师则提供权威视角的观点作为参考以激发学生的批判性、创造性思维。G4 常在低层次认知提问中使用, 因为这类问题常有唯一的正确答案, 教师需要对学生的回答做出信息性反馈以提供支架或诊断性反馈以修正答案。G5 常在理解、应用、分析型问题中使用, 因为部分阅读文本的理解难度大, 教师需要引导学生对文章具体内容进行理解与分析, 且学生在应用所学内容时, 教师需要对应用内容进行聚焦。

下述片段二中, 教师使用 I4 要求学生解释或证明观点。该案例选自 D 老师所授阅读课读中环节。文章为北师大版课文选修八第四单元课文《Spend, spend, spend》。在分析该议论文的文章结构由四部分组成, 分别为“Reasons”“Results”“Resistances”“Suggestions”后, 教师将学生分组, 要求每一小组用思维导图分析作者如何组织某一部分的观点, 以此分析此议论文的论证逻辑, 该问题属于分析型问题(见图 2)。

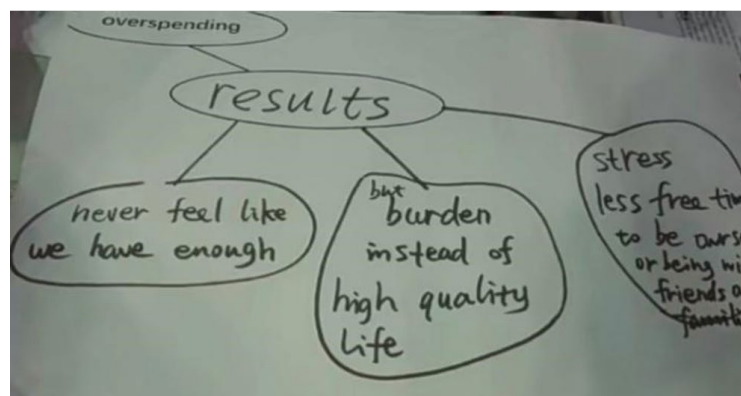


Figure 2. Diagram of the logic organization of the “Results” part by students

图 2. 学生展示 Results 部分的观点组织逻辑

片段二：

发言人	话语内容	教师支架性话语编码
T	Can you start please? ((extend hands to one group)) <u>What are the results if people are trapped in this spending circle?</u>	[E1]
S14	In this spending circle, we accumulate possessions, but never feel like we have enough. And this is the first opinion of our group.	/
T	Maybe the first the result, <u>how did you see this is the first result, which word help you to find the logic?</u>	[I4、G5]
S14	On the one hand.	/
T	On the one hand. Very good! On the one hand. Aha. OK.	[U]

教师向学生提问人们陷入消费怪圈的结果，S14 读出文章第二段第一句，即该生所在小组思维导图的第一种结果。教师追问 S14 判断第一种结果的证据(I4)，S14 引用了文章中的连接词“on the one hand”，教师表示回答正确。该案例是教师在追问学生要求其回答出文本证据或进行说理论证的典型案例。

(4) 零星分布的子类

从零星分布的子类看(见表 2)，I1、I3 只在高阶认知层次的创造型问题中使用，因为该类问题需要激发学生的联想与想象，并且和分析、评价型问题相比，存在更多空间让学生对他人的答案进行解释或论证。I5 只在低阶认知层次的记忆性问题中出现，这反映了教师对如何基于现有的信息引导学生外推的意识不足。B2 只在记忆、评价型问题中各出现 1 次，这表明教师提供参考答案后，较少阐明、详细解释或举例说明，自我阐明意识不足。G1 只在应用、分析、创造型问题中出现，因为当教师认为需要小组讨论时，才会鼓励学生之间的对话，这表明教师尚不能很好地在各类提问与活动中促进学生之间的交流。

(5) 特定问题类型下缺失的子类

从特定问题类型下缺失的子类看(见表 2)，G5、G6 只在记忆型问题中未出现，这是因为该类问题考察学生的背景知识，很少需要聚焦内容或给出思考时间。E2、G3 只在理解型问题中未出现，因为该类问题更多需要教师引导学生理解文章内容，很少直接给出权威的答案。G4 只在评价型问题中未出现，因为该类问题更多要求学生依据评价标准进行论证，教师较少需要对学生的答案做出诊断性评价。I6 在只创造型问题中未出现，因为该类问题考验学生的逻辑思维能力，此时教师的支架性话语被编入了 I4。

4.2.2. 低频率大类支架性话语的子类在低阶、高阶认知层次提问中的差异分析

由于 C、R、P、RD 类支架性话语使用较少(见图 1)，该部分的讨论按照大类占比由高到低依次分析不同支架在课堂话语中的使用实例以及多种子类支架未被教师使用的可能性原因。

(1) C 类支架

C 类支架中(见表 3)，C1 只在记忆型问题中未出现，这是因为记忆型问题往往出现在阅读课的导入环节，教师并不能要求学生联系他人先前的贡献，而 C1 在其他类型问题中均有出现，这体现了教师有意识引导学生联系本节课中所学的不同内容，但仍有待提高。C3 只在分析型问题中出现，尤其在高层次认知的提问中未出现，这表明教师对将学习与更广泛的背景联系起来的意识不足。C2 的缺乏表明教师缺少明确教学活动中学生学习的轨迹，不利于培养学生如何学习的元意识，这反映在案例 1 中，学生并未养成“观点 + 论据”的论证思路。C4 的缺乏在实践意义上是受限于课堂教学本身，要求超越课堂的调查更多的只能作为作业布置。

Table 3. The distribution of the sub-categories of low-frequency teachers’ scaffolding talk across questions at the lower and higher cognitive levels

表 3. 低频率大类支架性话语的子类在低阶、高阶认知层次提问的分布

编码类别	子类	认知层次/频率						总计	占比
		记忆	理解	应用	分析	评价	创造		
R (1.6%)	R1					1	1	2	0.6%
	R2	1				2		3	1.0%
	R3-4							0	0.0%
P (1.0%)	P1		2				1	3	1.0%
	P2							0	0.0%
RD (0.0%)	RD1-3							0	0.0%
C (3.2%)	C1		3	1	1	1	3	9	2.9%
	C3				1			1	0.3%
	C2/4							0	0.0%

(2) R 类支架

R 类支架中(见表 3)，R1 类支架在评价、创造型问题中出现，这表明教师在高阶层次认知提问时，能有意从教师的角度对学生的回答做出解释或证明，重构学生的论证有利于向其他学生传达该同学的观点，但仍需加强。R2 类支架在记忆、评价型问题中出现，这表明教师在低、高阶层认知提问时，能有意对自己给出的参考答案做出解释或证明，有利于学生深入理解，但仍需加强。另外，R3、R4 类支架的缺失表明教师根据学生的贡献推测或预测或直接推测或预测的意识缺乏，不利于促进学生思维的发展，原因可能是教师比较熟悉使用 “Why” 来简单追问，未意识到鼓励使用不同的论证技巧进行深入推理，或根据他人的贡献进行推测和预测的重要性。

下述片段三中，教师使用了 C1 进行联系。该案例选自 M 老师教授的阅读课读后环节。教学内容为人教版选择性必修一第一单元课文《Tu Youyou Awarded Nobel Prize》。教师要求学生根据梳理的表格内容，即屠呦呦及其团队的事迹与其目的或结果来评价屠呦呦是一个怎样的人(见图 3)。

What did she/they do?	What was the purpose/result?
review ancient Chinese medical texts	find traditional botanical treatments
examined over 2,000 old medical texts, and evaluated 280,000 plants	discovered 380 distinct ancient Chinese medical treatments
tested 380 distinct ancient Chinese medical treatments	One medical text from the fourth century suggested using...
tested a collection of dried wormwood leaves	but found no effect
then tried boiling fresh wormwood and using the liquid	but this did not work either
analysed the medical texts again	found one sentence suggesting concluded that boiling sweet wormwood
using a lower temperature to draw out the extract	found a substance that worked
tested the medicine on themselves	make sure that it was safe; most of whom recovered
tested on patient	

Figure 3. The deeds of Tu Youyou’s team and the purpose or result
图 3. 屠呦呦团队的事迹及其目的或结果

片段三：

发言人	话语内容	教师支架性话语编码
T	Now, tell me. <u>From those words, from those verbs and other details, what kind of person is Tu? What kind of person is Tu? (5s)</u>	[G5、E1、G6]
T	Would you like to say something? OK! Volunteers! Please.	[U]
S1	She was, insist on doing something, and she devoted, she is devoted.	/
T	She's very devoted. <u>One word from the textbook, She's very... committed. Good. She's a committed and... patient scientist. You see, all those things proved that word. And you also said "devoted" so I'm going to write it down here. Devoted. Great word!</u>	[C1、R1]

S1 认为屠呦呦非常有奉献精神，因为她坚持做事。教师联系课文，要求学生说出“devoted”的近义词“committed”，能促进学生语言能力的发展。随后教师主动对 S1 回答的内容进行解释与论证，再次体现屠呦呦的奉献精神与耐心的科学家的身份，这有利于其他学生再次、深入理解 S1 与教师之间的师生互动。

(3) P 类支架

P 类支架中(见表 3)，P1 在理解型、创造型问题中出现，这表明教师在这两类问题中能有意识地总结观点，但是仍有不足，特别是在分析型与评价型的高层次认知问题中。剩余五类支架均未被使用，这表明教师在如何发展学生的批判性思维上略显不足，即比较或评估不同想法(P2)、提出解决方案(P3)、承认观点转变(P4)、挑战观点(P5)与表达立场或同意与不同意(P6)。

下述片段四中，教师使用 P1 对所学内容进行总结。该案例选自 Z 老师教授的阅读课后环节。教学内容为人教版选修六第四单元课文《The Earth is Becoming Warmer—But Does it Matter?》。教师要求学生找出这篇说明文中的写作手法，并给出了足够的思考时间。

片段四：

发言人	话语内容	教师支架性话语编码
T	It's because it's an exposition. <u>So how about the writing techniques have been used or adopted in this expository writing? ((Reading time))</u>	[E1、G6]
S1	And maybe expert's explanation.	/
S2	And the last one is graphs.	/
S3	Data.	/
T	Good, sit down, please. <u>Dr. Janice Forster explains that, Charles Keeling found that, so they are cites from experts. So there are three ways for a exposition, right?</u>	[B1 P1]

三位学生在教师的引导与总结下分别找出了三种写作手法，即引用、图表与数据，并在最后总结了学生的回答，有利于学生明确、更好地总结所学内容，减少教师在追问过程中不同子问题与回复的干扰。

(4) RD 类支架

RD 类支架均未被使用(见表 3)，这反映了教师在促进学生元认知方面的不足，如谈论对话规则或技

巧(RD1)以让学生掌握对话思路,反思学习过程、目的或价值(RE2)以提高学生对所学内容的重要性的认知或落实德育目标等,邀请学生对学习过程、目的或价值的反思(RD3)以塑造学生的学习观、价值观等。

5. 研究结论与教学建议

基于以上统计结果与典例分析,本研究总结发现如下:从大类看,教师所使用的支架性话语在频率和类型上存在显著差异。在频率上,存在四类高频使用的大类支架性话语(I、B、G、E)与四类低频率使用的大类支架性话语(C、R、P、RD),其中RD类支架未被使用。在类型上,I、B类支架在低阶、高阶认知层次的占比上有一倍的差距,G类支架在低阶认知层次提问的占比超过了在高阶认知层次提问的占比,其他大类支架并无明显差异。从子类看,I2、I4、B1、E1的使用频率高,而且同一大类下不同子类的在低阶、高阶认知层次提问中的使用频率差异较大,多种子类支架在低阶、高阶认知层次提问中分布不均或呈零星分布。另外,四类低频率使用的大类支架性话语下的子类使用不足。鉴于此,本研究就教师如何在高中英语阅读课不同认知层次提问的师生互动中更有效地使用支架性话语提出以下两点建议。

5.1. 根据提问的认知层次合理运用支架,在思维的碰撞中发展语言能力

不同认知层次的提问所需的支架性话语类型不同,教师应根据该提问的认知层次与相应的教学目标合理选择支架类型。在低认知层次的提问中,教师主要起主导作用,常常需要激活学生的背景知识、引导学生理解文章内容、在学生回答欠佳时及时给出反馈与支架。因此,本文建议教师合理选用I、B、E、G类支架及其子类,例如混合使用I类支架中的I2、I4、I6,B类支架中的B1,G类支架中的G4、G5、G6来促进学生对阅读文本的理解,锻炼其解释或证明观点的能力。在高认知层次的提问中,教师应更多地扮演思考的促进者与观点的建构者角色,培养学生在撤掉支架后仍能自主完成不同语言活动的的能力,这一定程度上也要求教师促进生生之间的交流,培养其自主学习与合作学习的能力。因此,教师应增加I类支架中的I1、I3,B类支架中的B2,E类支架中的E2,G类支架中的G1的使用,适时使用C、R、P、RD类支架。

5.2. 根据学生的反馈灵活调整课堂话语,在语言的运用中培养思维品质

支架的使用并不能完全保证教学效果,这与教师是否及时调整所使用支架的类型和具体的课堂话语有关。在学生正确回答教师提出的问题后,若后续学生不能按照先前学生回答的思路进行回答,教师应反思、调整所用支架,例如使用RD类支架提高学生的元认知能力,从而培养其良好的学习习惯与回答思路。在教师使用支架简单提示后,应给出一定的思考时间,若学生仍不能正确回答,教师应用更详细、明确的课堂话语重构支架内容,或者在该生回答错误后,请其他学生进行帮助,此举有利于培养学生深入思考的能力、促进同伴间的学习。另外,对于高层次认知的提问,教师应在师生互动的开头、中间或结尾根据学生的话语,适时运用C、R、P类支架,以促进学生的深度学习与批判性思维的发展。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 兰良平,柳菁菁. 在课堂对话中促进语言和思维的融合发展[J]. 英语学习,2024(4): 4-11.
- [3] 李丹丽. 二语课堂互动话语中教师“支架”的构建[J]. 外语教学与研究,2012,44(4): 572-584+641.
- [4] 张艳. 高中英语教师课堂反馈语支架作用的调查研究[D]: [硕士学位论文]. 临汾:山西师范大学,2020.
- [5] 胡玲怡. 课堂语部下初中英语教师支架性话语研究[D]: [硕士学位论文]. 杭州:杭州师范大学,2021.
- [6] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition). Longman.

- [7] Walqui, A. (2006) Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **9**, 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- [8] van de Pol, J., Volman, M. and Beishuizen, J. (2010) Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, **22**, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- [9] Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A.M., Maine, F., Ríos, R.M., *et al.* (2016) Developing a Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue across Educational Contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, **9**, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- [10] Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- [11] Ten Have, P. (2007) *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. 2nd Edition, Sage Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208895>
- [12] 张静. 英语课堂教师支架性话语的会话分析[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2014.
- [13] Hammond, J. and Gibbons, P.F. (2005) Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, **20**, 6-30.
- [14] 何晓东, 兰良平. 基于思维品质培养的英语课堂提问实施[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2019, 42(4): 13-18.
- [15] 郑白玲, 刘世英. 定制式大学英语阅读自主学习平台设计模式研究[J]. 外国语文, 2016, 32(2): 148-151.