

支架视角下高中英语阅读课教师追问对学生 应答思维层次的影响研究

邹宇星

浙江师范大学外国语学院, 浙江 金华

收稿日期: 2025年3月22日; 录用日期: 2025年4月22日; 发布日期: 2025年4月29日

摘 要

教师追问在英语阅读课堂上是极为常见的一种教学方式, 有效地追问能够助力学生思维水平的提高。本文基于支架视角, 采用课堂观察和会话分析法, 分析了20节高中英语优质阅读课中教师支架类追问的使用情况及其对学生应答思维层次的影响。研究表明: 当教师提问始发问题为低认知层次类问题时, 情感支架类追问使用频率较高; 当提问始发问题为高认知层次类问题时, 教师会更多地使用认知支架类追问。此外, 情感支架类追问有利于促进学生应答思维层次的向上发展, 认知支架类追问对学生应答思维从低层次向高层次发展有着积极的作用。本研究建议: 在日常英语阅读教学中, 教师需识别并区分不同类型的支架式追问, 把握追问的时机, 灵活运用并适时调整各种支架式追问策略, 充分发挥其辅助学习的作用, 从而有效推动学生思维能力的提升。

关键词

教师追问, 学生应答思维层次, 认知支架, 情感支架

A Study on the Impact of Follow-Up Questioning on Thinking Levels of Students' Response in Senior High School English Reading Classes from the Scaffolding Perspective

Yuxing Zou

School of Foreign Languages, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: Mar. 22nd, 2025; accepted: Apr. 22nd, 2025; published: Apr. 29th, 2025

文章引用: 邹宇星. 支架视角下高中英语阅读课教师追问对学生应答思维层次的影响研究[J]. 教育进展, 2025, 15(4): 1216-1225. DOI: 10.12677/ae.2025.154679

Abstract

Teachers' questioning is an extremely common teaching method in English reading classes, and effective questioning can enhance students' thinking levels. Based on the scaffolding perspective, this study adopts methods of classroom observation and conversation analysis to analyze the use of teachers' scaffolding follow-up questioning and its impact on thinking levels of students' response in 20 high-quality senior high school English reading classes. The results show that when the initial questions posed by teachers are of low thinking level, emotional scaffolding-based follow-up questioning is used more frequently. When the initial questions are of high thinking level, teachers tend to use cognitive scaffolding-based follow-up questioning more often. Moreover, emotional scaffolding-based follow-up questioning is conducive to promoting the upward development of thinking levels of students' response, while cognitive scaffolding-based follow-up questioning plays a positive role in promoting the development of students' response thinking from lower to higher levels. This study suggests that in English reading instruction, teachers need to identify and distinguish between different types of scaffolding-based follow-up questioning, seize the appropriate timing for questioning, and flexibly employ and timely adjust various scaffolding questioning strategies. By doing so, teachers can fully leverage the supportive role of these strategies, thereby effectively promoting the enhancement of students' thinking abilities.

Keywords

Follow-Up Questioning, Thinking Levels of Students' Response, Cognitive Scaffolding, Emotional Scaffolding

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(教育部, 2020)提出, 思维品质的培养有助于提升学生分析和解决问题的能力, 使其能够从跨文化视角观察和认识世界, 对事物做出正确的价值判断[1]。作为教师提问的有效策略, 追问在教学中发挥着不可或缺的作用。教师在首次提问之后, 借助一系列相互关联且逐步深入的问题, 激发学习者的认知冲突, 进而唤起其内在的学习动力, 拓展其思维的深度和广度[2]。目前, 多数研究主要聚焦于教师追问的功能与策略, 部分学者则探讨了教师追问对学生应答思维层次的影响。然而, 现有研究大多集中于追问问题认知层次的分析, 对教师追问在教学中支架作用的关注相对不足。基于此, 本研究拟以 20 节高中英语优质阅读课为例, 探究高中英语阅读课堂中教师追问作为支架的使用情况, 以及不同支架类追问对学生应答思维层次的影响, 以为英语教师优化课堂追问, 促进学生思维能力发展提供建议与参考。

2. 相关概念界定

2.1. 教师追问

关于追问的具体概念, 国内外学者有着不同的理解。Paulo Freire (2001)主张“提问式教育”, 强调通过追问使学生进行深度思考[3]。Gary D. Borich (2002)认为追问是在初始问题之后提出的另一种问题, 旨在探索学生的想法[4]。廖荣莲(2013)提出, 追问是教师在学生回答后, 对正确答案的原因、表面答案的根

源以及错误答案的原因进行追问[5]。洪小根(2015)则强调追问是基于自己的问题或学生的陈述继续提出问题,以促进深入而高效的学习活动[6]。

综上所述,在本研究中追问是指教师基于学生对初始问题的回应而进一步提问,旨在帮助学生思维的有效发展。

2.2. 学生的应答思维层次

思维层次可定义为外部世界在人脑中的内化程度,人类以特定的思维层次来把握和理解世界[7]。吴寿仁(2015)指出,思维层次指的是思维的深度,这取决于所考虑的因素是否尽可能全面和深入[8]。综上所述,本研究中的思维层次指的是学生应答的思维层次,这在很大程度上受到教师初始提问和追问的影响。此外,英语阅读课堂中学生应答思维层次可分为低层次思维和高层次思维。低层次思维与高层次思维之间存在着密切联系:前者是后者的基础,后者是前者的进一步发展。

3. 研究设计

3.1. 研究问题

本研究旨在从支架理论视角对高中英语阅读课堂中的教师追问进行细致分析,拟解决以下两个研究问题:

- (1) 高中英语阅读课堂中教师支架类追问的分布情况如何?
- (2) 高中英语阅读课堂中,教师支架类追问对学生的应答思维层次有何影响?

3.2. 研究对象

本研究以2023年11月高中英语教学示范课展示活动中的20节高中英语阅读课为研究对象,这些课程具有清晰可观察的特点。首先,20位授课教师来自不同省份,这使得样本选择具有广泛性,不局限于特定地区或学校。此外,这些教师均具有丰富的教学经验,具备使用追问的意识和能力,其授课可被视为优质英语课堂。此外,阅读课堂中的学生均来自杭州,为高一、高二年级学生。他们已掌握基本的英语阅读技能,能够在回应教师追问时展现出不同的思维层次。

3.3. 理论框架

本研究以布鲁姆教育目标分类理论、SOLO分类理论和支架理论为理论基础,构建了教师追问影响学生应答思维层次的分析框架。首先,运用修订后的布鲁姆认知领域分类评估教师初始问题的认知水平;其次,根据Wood等人的支架理论对教师追问进行分类;最后,基于SOLO分类理论分析学生应答的思维层次。由此,为深入理解高中英语阅读课堂中教师支架追问的类型及其对学生思维发展的影响提供了坚实的理论基础。

3.3.1. 布鲁姆教育目标分类理论

布鲁姆于1956年提出教育目标分类理论,在认知领域方面,他将认知学习目标分为记忆、理解、应用、分析、综合和评价六个层次[9]。基于此,安德森等人于2001年对该分类系统进行了修订,根据认知过程,按复杂程度分为以下六个层次[10]。首先,“识记”层次包括识别和回忆信息的能力。其次,“理解”层次涉及解释、举例、分类、总结、推断、比较和解释教育内容在各种交流形式中的意义。第三,“应用”层次指在特定情境中执行和实施方法的能力。第四,“分析”层次包括仔细检查和分解要素以理解其组成和相互关系,包括区分、组织和归因。第五,“评价”层次是根据特定标准对事物价值做出判断的过程,包括检查和评判。最后,“创造”层次涉及生成、规划和产生新想法或产品,将其转化为连贯和原创的整体。

修订后的布鲁姆分类法相比原版提供了更灵活、全面和实用的框架。因此，本研究采用修订后的布鲁姆认知领域分类来评估教师初始问题的认知层级，如表 1 所示。

Table 1. A framework for analysis of cognitive levels of teachers’ initial questions
表 1. 教师初始问题的认知层级分析框架

教师初始问题的认知层级	低认知层级	高认知层级
	识记、理解、应用	分析、评价、创造

3.3.2. SOLO 分类理论

在本研究中，SOLO 分类理论用于评估英语阅读课堂中学生对教师初始问题和追问的应答思维水平，包括五个不同层次：前结构、单点结构、多点结构、关联结构和抽象拓展结构[11]。(1) 前结构：学生前结构水平的回答需要很少的记忆容量，通常缺乏逻辑性。产生这种水平回答的学生可能会混淆问题和回答，而没有彻底理解问题本身。(2) 单点结构：学生单点结构水平的回答只捕捉到相关材料的一个方面，且大多数结论是不完整的。(3) 多点结构：学生多点结构水平的回答列出了与问题相关的几个方面，但无法形成它们之间的联系。(4) 关联结构：学生关联结构水平的回答通常解释了点结构中所包含的孤立方面，并形成了它们之间的联系。然而，学生的关联结构回答仍然局限于他们已经知道的内容。(5) 抽象拓展结构：学生抽象拓展结构水平的回答考虑了所有相关材料及其之间的联系，从这些要素中提取出一个抽象假设，并得出一个材料中未提供的新的、包容性的结论。

该分类理论为理解教育环境中学生认知反应的发展阶段提供了一个结构化方法。从学生回答的五种结构所达到的不同思维结果来看，前三种属于低思维水平，后两种属于高思维水平，如表 2 所示。

Table 2. A framework for analysis of thinking levels of students’ response
表 2. 学生应答思维层次的分析框架

学生应答思维层次	低层次思维	高层次思维
	前结构的应答、单点结构的应答、多点结构的应答	关联结构的应答、抽象拓展结构的应答

3.3.3. 支架理论

Vygotsky 和 Luria 是最早引入支架概念的学者[12]。随后，支架概念被广泛应用于教育领域，主要指教师、家长或其他更有知识的人为帮助新手解决问题而提供的支持。通过对教师指导幼儿完成任务的过程进行观察和记录，Wood、Bruner 和 Ross 使用“支架”一词来描述互动中他人提供的支持，通常具有六种支架功能：激发学生兴趣、控制挫败、维持既定目标、简化任务、标注关键特征与示范[13]。其中前三种属于情感类支架，后面三类属于认知类支架。这种分类为我们分析教师支架类追问提供了一些参考。因此，本研究中的教师追问也将基于 Wood 等人的支架理论进行分类，如表 3 所示。

Table 3. A framework for analysis of teachers’ scaffolding-based follow-up questioning
表 3. 教师支架类追问的分析框架

教师支架类追问	情感支架类追问	认知支架类追问
	激发兴趣类追问、维持既定目标类追问、控制挫败类追问	标注关键特征类追问、简化任务类追问、示范类追问

3.4. 研究过程与研究方法

本研究主要采用定量与定性分析相结合的方法。研究数据来源于 20 节高中英语阅读课的课堂录像，

采用课堂观察和会话分析两种研究方法，具体操作步骤如下：

步骤 1：反复观看 20 节高中英语优质阅读课的教学视频，识别并提取包含教师追问的师生互动片段，并将其转录为文字。

步骤 2：仔细审阅师生互动片段，通读转录数据，对教师追问的频率、支架功能以及学生应答的思维层次进行分类统计。

步骤 3：重新审视师生互动片段，统计分析并评估教师支架类追问对学生应答思维层次的影响。

步骤 4：提取典型的教师追问片段，结合视频录像，就其对学生应答思维层次的影响进行定性分析。

4. 研究结果与讨论

4.1. 高中英语阅读课教师支架类追问的分布特点分析

4.1.1. 教师支架类追问的总体分布特点分析

基于对情感支架和认知支架的分类，本研究首先统计了 20 位教师的各类追问使用次数，结果显示，高中英语阅读课堂中，每位教师都使用到了情感支架类追问和认知支架类追问。由于所选课例为优质课，教师多为具有一定教学经验的熟手教师，因此教师个体间的差异并不明显。但从追问类型来看，教师对情感支架类追问的使用频率明显高于认知支架类追问，这也反映出教师对学生主体地位的重视。教师通过使用较多的情感支架类追问，从而活跃课堂氛围，激发学生学习兴趣，给予学生更多口语输出和积极思考的机会。

4.1.2. 当教师始发问题为低认知层次时，教师支架类追问的分布特点分析

从图 1 可以得知，当教师始发问题为低认知层次时，教师会更多地使用情感类支架，通过激发学生兴趣、维持既定目标、控制挫败感，为学生创造轻松、快乐的学习环境和口语表达的机会，从而有效提升学生课堂参与的积极性。由于低认知层次类问题难度较低，学生首次应答率较高，教师使用认知支架类追问的频率较低。

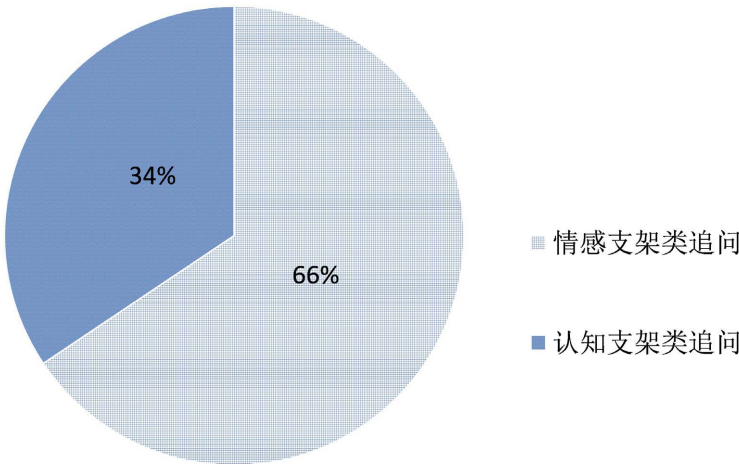


Figure 1. Distribution characteristics of scaffolding-based follow-up questioning after low cognitive initial questions
图 1. 低认知始发问题后的支架类追问分布特点

4.1.3. 当教师始发问题为高认知层次时，教师支架类追问的分布特点分析

通过观察图 2 可以发现，当提问始发问题为高认知层次类问题时，由于问题难度较大，教师会更多地使用认知支架类追问，通过简化任务或标注关键特征降低始发问题难度，启发学生思考。此外，教师

也会较多地使用情感支架类追问控制学生在回答难度较大问题时受到的挫败感。

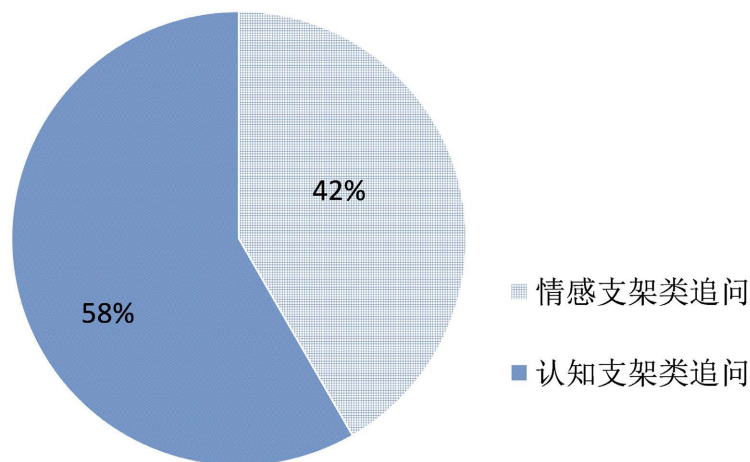


Figure 2. Distribution characteristics of scaffolding-based follow-up questioning after high cognitive initial questions
图 2. 高认知始发问题后的支架类追问分布特点

4.2. 高中英语阅读课教师支架类追问对学生应答思维层次的观察与分析

4.2.1. 当教师始发问题为低认知层次时，教师支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

(1) 当教师始发问题为低认知层级时，情感支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

课堂观察发现，在高中英语阅读课堂中，当教师始发问题为低认知层级时，情感支架类追问能引导学生应答思维在同一认知层次类的向上发展，但在促进学生应答思维从低层次向高层次发展方面的作用还不够明显。典型的案例及分析如下：

【教学片段一】

T: So what information can we get from this title? (低认知类始发问题)

S1: Err the scientist is from China. 【单点结构】

T: Yeah, the scientist is from China, right? Very good. Anymore? (维持既定目标类追问)

S2: This this Chinese scientist win the Nobel prize. 【多点结构】

T: Yeah, she won the Nobel prize. Very good. Anymore? (维持既定目标类追问)

S3: Emm she is the scientist win the Nobel prize in 2015. 【多点结构】

T: Yeah, very good. So from just now your answers, we can learn that we can know who, right, and where and what, and also maybe when, right, about this news report.

在该教学片段中，教师提出低认知层次始发问题“*So what information can we get from this title?*”，第一个学生回答出了标题中所蕴含的一条信息，只回答出了一个要点，属于单点结构。之后，教师进行了两次维持既定目标类追问，从而引导学生朝着既定的始发问题继续展开思考。在教师的追问及引导下，学生从不同角度提出了更多的信息，应答思维层次也由此达到了多点结构。综上，教师通过情感支架类追问，给学生更多口语表达和思考的机会，进而有效启发学生思考，并提升了学生课堂参与的积极性。

【教学片段二】

T: So are there any famous people in Zhejiang, in Hangzhou? (低认知类始发问题)

S1: For example, the famous poet called Su Dongpo. 【单点结构】

T: Yeah. Su Dongpo, right? OK, sit down, please. Anymore? Any other great people in Hangzhou or Zhejiang? OK. (维持既定目标类追问)

S2: I know a businessman called called.

T: Yeah

S2: Emmm called Hu Xueyan. 【单点结构】

T: Hu Xueyan? Yes, very good. OK, thank you.

在该教学片段中, 教师在提出低认知层次类始发问题(So are there any famous people in Zhejiang, in Hangzhou?)后, 学生回答出了一个人名(Su Dongpo), 应答思维层次为单点结构。此外, 教师并未把握时机进一步深入追问或要求学生给出更多的信息, 而是对另外的学生重复追问, 因此, 第二位学生也只说出一个人名, 学生的应答思维层次也未从低向高得到发展。

(2) 当教师始发问题为低认知层级时, 认知支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

当教师始发问题为低认知层级时, 认知支架追问不仅能引导学生应答思维在同一认知层次内向上发展, 还能促进学生的应答思维从低层次向高层次发展。

【教学片段三】

T: So, so who can tell us what's the first problem they met with? (低认知类始发问题)

S: The first problem is that they fail to produce any promising results. 【单点结构】

T: Yeah, very good. Thank you. So how did they solve this problem? Okay, that boy, thank you. (标注关键特征类追问)

S: To referred to the, medicine books of traditional Chinese medicines again. 【多点结构】

T: Yeah.

在该教学片段中, 教师提出始发问题“who can tell us what's the first problem they met with?”后, 学生找出了对应的答案, 但只得到了关于该问题的表层信息(what), 属于单点结构。接着教师进行追问并标注新信息关键特征, 给予学生提示, 从而帮助学生找到另一方面关于 how 的信息, 此时学生应答思维层次达到了多点结构, 在同一应答思维认知层次类实现了向上发展。

【教学片段四】

T: So now the first problem has been overcome and then they met another problem. So what's it? (低认知类始发问题)

S: It was hard to produce enough Qinghao extract for large trials because research resources were limited. 【单点结构】

T: Yeah. Okay, they can not. Sit down please. They cannot produce enough Qinghao extract because they didn't have enough research resources, right? So this time, what did they do? (标注关键特征类追问)

S: Tu and her team managed to find solutions to the problem. 【多点】

T: For example, they used? (标注关键特征类追问)

S: Household water container. 【关联结构】

T: Yeah, very good. Okay, sit down please.

在该教学片段中, 教师提出低认知类始发问题后, 学生找到了关于“problem”的表层信息, 但只关注到了 problem 是什么, 属于单点结构。之后, 教师通过追问, 标注信息的关键特征, 并提示学生寻找科学家们所使用的具体方法。此时学生将问题是什么与如何解决问题建立起了关联, 学生的应答思维也从低层次向高层次得到了发展。

4.2.2. 当教师始发问题为高认知层级时, 教师支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

当教师始发问题为高认知层次时, 情感支架类追问对提升学生应答思维层次的影响较小, 认知支架

类追问有利于促进学生应答思维从低层次向高层次发展。

(1) 当教师始发问题为高认知层次时, 情感支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

【教学片段五】

T: I want you to go back to these three paragraphs. And then tell me what qualities did she show as a scientist? (高认知类始发问题)

S: I think Tu Youyou, is devoted, brave and intelligent. 【多点结构】

T: Very good. Thank you. So any different ideas? (维持既定目标类追问)

S: She is hard-working and never give up. 【多点结构】

在该教学片段中, 教师的始发问题 “And then tell me what qualities did she show as a scientist?” 为高认知层次类问题, 需要学生提炼总结文中这位科学家的品质。第一位学生的回答中提到了多种品质, 回答中包含多个要点, 属于多点结构。此时教师并未进一步深入追问该生, 而是维持既定的目标, 对另一位同学进行了重复追问, 学生的回答也只停留在了多点结构。综上, 当教师始发问题为高认知层级时, 问题一般难度较大, 如果教师仅是使用情感支架类追问, 可能难以有效促进学生应答思维层次的提升。

(2) 当教师始发问题为高认知层次时, 认知支架类追问对学生应答思维层次的影响分析

【教学片段六】

T: So now here, I want to ask you a question. To be frank. Do you want to be one of them in the future? (高认知类始发问题)

S: I don't. I don't think I have the ability. 【单点结构】

T: So maybe not every one of us can be a great scientist in the future, but I think all of us can pursue our dream. Now, you help me finish this sentence. We can pursue our dream with? (简化任务类追问)

S: Err, not every one of us can be a scientist, but all of us can pursue our dream with our nation and our maybe on what we like and and talk with, talk with our parents. Maybe they gave a good example for us. 【关联结构】

T: Yes, talk with our parents. Okay, thank you

在该教学片段中, 教师提出高认知始发问题后(Do you want to be one of them in the future?), 学生仅是做出了简单的是与否的回答, 未能进一步展开叙述, 属于单点结构。此时, 为了帮助学生深入思考, 教师进一步简化任务, 提出 “We can pursue our dream with?” 的设问, 引导学生进一步思考如何追求理想。最后, 在教师的追问及引导下, 学生表达了自己的观点, 将个人的梦想与国家相连, 做出了一个富有深度的回答, 学生应答思维层次达到了关联结构。综上, 教师通过及时追问启发学生思考并提供认知支架, 学生应答思维层次也能由低向高发展。

5. 研究结论

5.1. 高中英语课堂中教师支架类追问的分布特点

在高中英语课堂中, 无论初始问题属于低认知还是高认知层次, 教师均采用了认知支架类和情感支架类追问。其中, 使用频率最高的是维持目标类追问, 教师通常通过重复问题或提出相关问题, 引导学生保持学习方向。其次为简化任务类追问, 当学生难以理解或回答问题时, 教师会通过简化问题来提供帮助。此外, 标注关键信息和激发兴趣类追问也较为常见, 而示范和缓解挫败感类追问则相对较少。

当初始问题为低认知层次时, 学生通常能够快速作答, 首次应答率较高。此时, 教师更倾向于使用情感支架类追问, 通过激发兴趣、维持目标和缓解挫败感, 营造轻松愉悦的学习氛围。这种追问方式不

仅增强了学生的课堂参与度，还为他们提供了更多口语表达机会，有助于语言能力的提升。由于低认知问题难度较低，认知支架类追问的使用频率相对较少。

相反，当初始问题为高认知层次时，问题复杂性较高，学生可能难以立即作答。此时，教师更多地使用认知支架类追问，通过简化任务、标注关键特征或提供提示等方式，降低问题难度，引导学生深入思考。这种追问策略旨在帮助学生突破思维障碍，逐步构建对问题的理解，从而提升高阶思维能力。由于高认知问题本身需要更多认知支持，情感支架类追问的使用频率相对较低。

5.2. 高中英语课堂中教师支架类追问对学生应答思维层次的影响

在高中英语阅读课堂中，教师的追问不仅是引导学生思考的工具，更是促进学生思维从低层次向高层次发展的重要推动力。通过分析问题和解决问题的过程，学生逐渐学会深入思考，其应答思维的层次也得以提升。

当教师的始发问题属于低认知层次时，情感支架类追问主要通过激发学生兴趣、维持学习动机和控制挫败感，引导学生的应答思维在同一认知层次内向上发展。然而，这种追问方式在促进学生思维从低层次向高层次提升的作用较为有限。相比之下，认知支架类追问不仅能够推动学生的应答思维在同一层次内向上发展，还能通过简化任务、提供提示或标注关键特征等方式，有效促进学生的思维从低层次向高层次发展。

当教师的始发问题属于高认知层次时，由于问题本身的复杂性较高，情感支架类追问对学生应答思维层次的提升作用相对较弱。此时，认知支架类追问的作用更为显著，能够帮助学生突破思维瓶颈，推动其应答思维从低层次向高层次发展。

6. 教学建议

在高中英语课堂中，教师的角色应从传统的知识传授者逐渐转变为学生学习的引导者。这一转变的核心在于教师通过追问与学生进行深度互动，教师在追问过程中应注重倾听学生的回答，及时给予反馈和引导，帮助学生逐步提升思维层次。这种角色转变不仅能够提高学生的课堂参与度，还能培养他们的批判性思维和自主学习能力。

此外，在阅读课上，教师应根据始发问题的认知层次和学生应答的具体情况，灵活选择追问类型。例如，对于低认知层次问题，教师可以更多地使用情感支架类追问，帮助学生建立信心；而对于高认知层次问题，教师则应侧重于认知支架类追问，引导学生逐步深入思考。通过合理设计追问策略，教师能够为始发问题目标的达成提供有力支撑，同时促进学生的语言输出和思维发展。

总之，教师支架类追问对学生应答思维层次的提升具有重要影响。通过促进教师角色转变、提高追问设计意识以及把握追问时机，教师能够充分发挥追问的支架作用，帮助学生在语言输出和思维发展方面取得显著进步。这不仅有助于提升高中英语阅读课的教学效果，还能为学生的长远学习和发展奠定坚实基础。

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年修订版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 周思远. 基于语料库的初中英语教师网络优质课堂中的追问话语研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海师范大学, 2020.
- [3] 保罗·弗莱雷. 被压迫者的教育学[M]. 顾建新, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [4] 加里·D·鲍里奇. 有效教学方法[M]. 易东平, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2002.
- [5] 廖荣莲. 小学英语课堂中的有效追问[J]. 中小学英语教学与研究, 2013(8): 5-7.

-
- [6] 洪小根. 追问——放飞学生思维的助推剂[J]. 中小学英语教学与研究, 2015(3): 20-24.
 - [7] 丁煌. 科学方法辞典[M]. 延吉: 延边大学出版社, 1992.
 - [8] 吴寿仁. 创新思维力[M]. 北京: 新华出版社, 2015.
 - [9] Bloom, B.C. (1956) Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain. Longman.
 - [10] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman.
 - [11] Biggs, J.B. and Collis, K.F. (1982) Evaluating the Quality of Learning—SOLO Taxonomy Assessment Theory. Academic Press.
 - [12] Vygotsky, L. (1978) Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes. Harvard University.
 - [13] Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>