

# IRF课堂话语结构下教师积极性话语对高中生英语学习的促学路径探究

## ——线上线下综合探究分析

谢炫淇, 生静雯, 江梦凡, 揭露, 沈昕怡

扬州大学外国语学院, 江苏 扬州

收稿日期: 2026年4月23日; 录用日期: 2026年5月22日; 发布日期: 2026年5月29日

### 摘要

IRF (Initiation-Response-Feedback)课堂话语结构是分析师生互动的经典框架,但传统模式下教师话语的促学效能尚未得到充分开发。本研究以高中英语课堂为场域,采用线上问卷调查(N=209)与线下深度访谈相结合的混合研究方法,借助SPSS对数据进行统计分析,系统考察IRF结构下教师积极性话语对学生学习动机、情感态度及语言能力的促进路径。研究发现,教师积极性话语在IRF三个环节中呈现差异化功能:启动阶段的分层式、开放式提问能够有效提升学生参与意愿;回应阶段的脚手架语言支持与协作机制有助于降低学生表达焦虑;反馈阶段融合描述性表扬、认知引导与同伴互评的复合策略对学生自我效能感提升效应最为显著。基于上述发现,本研究构建了“认知启动-情感赋能-能力迁移”三阶促学作用链模型,并提出“评估-反思-重构”螺旋上升的课堂话语优化机制,为高中英语课堂互动优化与教师话语素养提升提供了理论依据与实践参考。

### 关键词

IRF课堂话语结构, 教师积极性话语, 高中英语教学, 促学路径, 混合研究法

# A Study on the Facilitative Pathways of Teachers' Positive Discourse on Senior High School Students' English Learning within the IRF Classroom Discourse Structure

## —A Comprehensive Analysis of Online and Offline Channels

Xuanqi Xie, Jingwen Sheng, Mengfan Jiang, Lu Jie, Xinyi Shen

College of International Studies, Yangzhou University, Yangzhou Jiangsu

文章引用: 谢炫淇, 生静雯, 江梦凡, 揭露, 沈昕怡. IRF 课堂话语结构下教师积极性话语对高中生英语学习的促学路径探究[J]. 教育进展, 2026, 16(5): 2004-2017. DOI: 10.12677/ae.2026.1651080

Received: April 23, 2026; accepted: May 22, 2026; published: May 29, 2026

## Abstract

The IRF (Initiation-Response-Feedback) classroom discourse structure provides a well-established framework for analyzing teacher-student interaction; however, the facilitative efficacy of teacher discourse within this traditional model remains insufficiently explored. Employing a mixed-methods approach that integrates an online questionnaire survey (N = 209) with offline in-depth interviews, and utilizing SPSS for statistical analysis, this study systematically investigates the pathways through which teachers' positive discourse facilitates senior high school students' English learning motivation, affective attitudes, and language competence. The findings reveal differentiated functions of teachers' positive discourse across the three IRF phases: at the Initiation stage, tiered and open-ended questioning strategies effectively enhance student participation; at the Response stage, scaffolding language and collaborative mechanisms help reduce students' communication anxiety; at the Feedback stage, a composite strategy integrating descriptive praise, cognitive guidance, and peer assessment demonstrates the most pronounced effect on students' self-efficacy. On the basis of these findings, this study constructs a three-phase facilitative model—"cognitive activation - affective empowerment - competence transfer"—and proposes a spiral optimization mechanism of "evaluation - reflection - reconstruction" for classroom discourse improvement. The results offer both theoretical grounding and practical implications for optimizing classroom interaction and enhancing teachers' discourse competence in senior high school English teaching.

## Keywords

IRF Classroom Discourse Structure, Teachers' Positive Discourse, Senior High School English Teaching, Facilitative Pathways, Mixed-Method Research

Copyright © 2026 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

教育旨在促进学生认知发展、知识建构与综合素养的提升，而语言则是实现这一使命的核心媒介。在高中英语课堂这一特定场域中，教师话语不仅是知识传递的工具，更是师生互动、思维激发与情感联结的重要载体。然而，传统 IRF 课堂话语结构，对话分析的基本结构为：教师启动(Initiation) - 学生回应(Response) - 教师反馈或后续话语(Feedback or Followup)，该课堂话语结构虽为师生互动提供了基本框架，却也因教师主导性强、反馈方式单一而受到诸多质疑。部分教师存在伤害性话语、言语态度消极等话语失范现象，不仅制约学生学业发展，更可能对其心理健康造成深远伤害。

在当前教育改革的背景下，国家政策对教师言语行为提出了明确要求。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》<sup>1</sup>强调师德师风建设，《中小学教师职业道德规范(2008年修订)》<sup>2</sup>要求教师尊重学生人格、关注个体差异，《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》<sup>3</sup>倡导会话式、探究式教学，突出

<sup>1</sup>[https://www.gov.cn/zhengce/202501/content\\_6999913.htm](https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm)

<sup>2</sup>[https://www.edu.cn/edu/zheng\\_ce\\_gs\\_gui/jiao\\_yu\\_fa\\_gui/200809/t20080903\\_322345.shtml](https://www.edu.cn/edu/zheng_ce_gs_gui/jiao_yu_fa_gui/200809/t20080903_322345.shtml)

<sup>3</sup>[https://www.ictr.edu.cn/Up-](https://www.ictr.edu.cn/Up-loads/File/2025/02/07/4.%E6%99%AE%E9%80%9A%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%8B%B1%E8%AF%AD%E8%AF%BE%E7%A8%8B%E6%A0%87%E5%87%86%EF%BC%882017%E5%B9%B4%E7%89%882020%E5%B9%B4%E4%BF%AE%E8%AE%A2%EF%BC%89.20250207211247.pdf)

<loads/File/2025/02/07/4.%E6%99%AE%E9%80%9A%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%8B%B1%E8%AF%AD%E8%AF%BE%E7%A8%8B%E6%A0%87%E5%87%86%EF%BC%882017%E5%B9%B4%E7%89%882020%E5%B9%B4%E4%BF%AE%E8%AE%A2%EF%BC%89.20250207211247.pdf>

师生间的交流与合作。与此同时，高中生正处于“自我同一性 vs 角色混乱”的关键发展阶段，面临升学压力与身心发展的双重挑战，教师的积极性话语，如鼓励性反馈、开放性提问、情感支持等，对于缓解焦虑、激发动机、培养思维具有不可替代的作用。

尽管学术界对教师话语的关注日益增多，现有研究多聚焦于话语结构本身，而对 IRF 框架下教师积极性话语的具体促学机制探讨尚显不足。尤其是在高中英语课堂这一特定情境中，教师如何在 IRF 结构中嵌入积极性话语，从而有效促进学生学业发展与心理成长，仍缺乏系统性的实证研究与路径分析。本文主要从课堂话语分析的角度出发，通过分析真实语料和问卷调查结果，旨在探究教师积极性话语在 IRF 框架下的具体促学表现与作用路径，为优化课堂互动、提升教学实效提供理论支撑与实践参考。

## 2. 文献综述

### 2.1. IRF 课堂话语结构的研究现状

#### 2.1.1. 国外对于 IRF 课堂话语结构的提出

IRF 课堂话语结构的理论渊源可追溯至 20 世纪 70 年代。Mehan (1979) 首先将 IRF 理论理解为 I (Initiation)-R (Response)-E (Evaluation)，强调第三话轮通常是教师的评价性话语，具体表现为接受、反对和推动[1]。基于 Mehan 的研究，IRE 结构中 Evaluation 部分的变化，指出某些语言序列可能呈现不完整的 IRE 结构，且部分问题需经多轮话语后才能获得回答与评价，进而形成复杂的嵌套结构。尽管存在多种变体，学界仍将 IRE 模型视为标准分析框架，因为其更清楚地描述了“教师启动 - 学生回应 - 教师评价”的流程，反映了课堂话语结构中师生分配不均的话轮特征。

随后，Sinclair 与 Coulthard (1992) 在研究中进一步提出了课堂教学语言的一般结构，更准确地描绘了基于 IRF 框架的师生互动形式[2]。他们根据教师与学生的课堂对话建立起了话语分析的原模式，分五个层次，由低到高分别为话目(Act)、话步(Move)、交际回合(Exchange)、课段(Transaction)、课(Lesson)。围绕核心问题进行交谈的是交际回合(Exchange)层次，因此研究者一般着重分析交际回合层次下的各单位，分别是教师向学生提问的起始话步(Opening move)、学生应答问题的应答话步(Answering move)和教师向学生提供反馈信息的连接话步(Followup move)，这三种元素是课堂话语中的基础元素，也是 IRF 模式的主要构成。这一理论将对话分析的基本结构定义为：教师启动(Initiation) - 学生回应(Response) - 教师反馈或后续话语(Feedback or Followup)，简称 IRF，又称三元对话理论。

21 世纪以来，IRF 研究呈现多元化发展趋势。Hellermann (2003) 提出时间维度对 IRF 框架的解释价值，Molinari 则从功能/形式、正确性/创造性等多维度细分教师反馈类型[3]。Viiri 与 Saari (2006) 创新采用时间序列折线图，可视化呈现课堂话语类型演变轨迹。当前研究更侧重社会学视角，如 Bloome 团队探究不同社会文化背景下的 IRF 结构差异[4]。然而随着现代教学研究的深入，研究焦点已不再局限于课堂话语的理论结构分析，而是转向课堂教学语言的内容和衔接研究，旨在开发更有效的规范性话语模式，以提高课堂教师话语质量。

#### 2.1.2. 国内对于 IRF 课堂话语结构的运用

截至 2025 年 3 月，以“IRF 话语”为中文主题词在知网检索，共得到 168 篇相关文献，其中学术期刊 41 篇，学位论文 116 篇。这一数据表明，国内对 IRF 课堂话语结构的研究已形成一定规模，且大部分研究来自学科教学论专业，这种倾向在国内研究中尤为突出。值得注意的是，在 116 篇学位论文中有 62 篇与英语学科有关，可见目前从事 IRF 课堂话语结构研究的学术群体更集中在外语教学领域。

理论建构层面，李悦娥等(2008)提出 IRF 的四种衍生结构：IRF、I-R-F-R、I-R-[I1-R1-(I2-R2)]-F、I-R1-F1-R2-F2 [5]。吴志华等(2015)系统整合国内外成果，首创 TP (Teacher Presentation) 概念以区分传统 F

话轮, 强调其在知识建构中的支架作用[6]。

实践应用层面, 国内学者聚焦真实课堂的 IRF 实证分析。江韦姗(2010)发现教师反馈具有链式传导效应[7]; 范文芳等(2011)基于英语课堂提出“教学交际”与“真实交际”双模态理论[8]; 夏梦婷等(2013)通过课例研究揭示 IRF 互动对学生认知发展的促进作用[9]。这些研究普遍采用描述性分析方法, 注重师生互动语料的系统性采集。

## 2.2. 对于英语教师积极性话语的研究现状

### 2.2.1. 教师话语的概念界定

学界对教师话语的界定因研究视角的不同而侧重各异。国外学者 Nunan 指出, 教师话语是教师在第二语言或外语课堂上为组织和从事教学所使用的语言[10]; Ellis 则认为教师话语是指教师在语言课堂中所采用的区别于其他类型的课堂语言、并对语言的形式与功能进行调整以利组织教学的语言[11]。综合上述研究及本研究关注师生互动过程中教师话语积极作用的实际需求, 本文将“教师积极性话语”界定为教师在课堂或教育情境中使用、以鼓励、支持、认可和促进学生参与为核心目标的教师话语。这一概念既包含了话语的形式特征, 也凸显了其价值取向。

### 2.2.2. 教师话语的分类研究

伴随教师话语定义的多样化, 其分类体系也呈现多元特征。Ellis (1994)将教师话语分为“正式的”(教师用以给出正式指导的语言, 如解释知识)和“交互的”(教师用以发出命令或给予反馈的语言), 这种分类较为宏观和全面, 能够涵盖教师在教学中使用的所有语言[11]。

国内学者康艳和程晓堂(2011)对外语教师课堂话语的功能进行了系统分类, 提出了包含四个维度的框架: 课堂用语(组织和管理课堂的日常用语, 如问候语、结束语等)、教学用语(教师讲解知识和下达任务时使用的语言)、师生互动(教师在活动中为促进师生交流使用的话语)和教师反馈(教师对学生课堂表现的评价性回应)[12]。这一分类与课堂教学中的 IRF 结构(Initiation (教师启动) - Response (学生回应) - Feedback (教师反馈))中的三个核心环节具有较强的对应性: 其中“教学英语”对应“Initiation”, “师生间的互动”贯穿“Response”环节, “教师的反馈英语”直接对应“Feedback”环节, 而“课堂英语”则为师生互动提供必要的语境支架。因此, 该四维度划分为在 IRF 框架下分析教师积极性话语提供了切实可行的分类基础。

## 2.3. 对于高中英语学习的研究现状

高中英语学科作为高考核心科目, 始终承载着选拔与评价的双重功能。高考英语以《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》为纲, 通过听力、阅读、写作等题型系统考查学生的语言知识(词汇、语法)、语言技能(理解、表达)及学科核心素养(文化意识、思维品质)。

当前, 高中生英语学习呈现出鲜明的“双轨并行”特征: 一方面, 高考应试的刚性需求持续主导教学实践, 课堂高度聚焦词汇记忆、语法辨析与题型技巧训练。高中生投入大量的英语学习时间用于刷题与考点强化; 另一方面, 新课标对跨文化意识、思维品质的强调, 以及全球化对多元文化理解力的迫切需求, 正倒逼教学向“素养本位”转型。教师需要在提升学生语言能力的同时, 注重学生学科素养的培育。

## 2.4. 研究述评

综上所述研究所述, 国内外学者对 IRF 课堂话语结构和教师积极性话语均已展开较为系统的探讨, 为本研究提供了坚实的理论基础与方法借鉴。然而, 现有研究仍存在以下可拓展空间:

第一, IRF 结构与教师积极性话语的整合研究尚显不足。当前研究多将二者作为独立领域分别探讨, 缺乏对 IRF 框架下教师积极性话语具体表现形态与作用机制的系统分析。尤其是第三话轮(F 话轮)中的积

极性反馈如何影响学生后续学习行为，仍有待深入探究。

第二，高中英语课堂情境下的针对性研究相对薄弱。尽管已有研究关注教师话语对学生情感与动机的影响，但多数研究未充分考量高中生面临学业高压与身心发展双重挑战的特殊性，对教师积极性话语在缓解考试焦虑、提升学习韧性等方面的作用机制探讨不足。

第三，促学路径的实证研究有待深化。现有研究多聚焦于教师话语与学生学业表现的相关性分析，对教师积极性话语如何经由认知激发、情感支持、动机调动等中介变量最终影响学习效果的路径机制，缺乏系统性的实证检验。

基于此，本研究拟以 IRF 课堂话语结构为分析框架，聚焦高中英语课堂，探究教师积极性话语在启动、反馈等环节中的具体促学表现与作用路径，以期优化高中英语课堂互动、提升教学实效提供理论支撑与实践参考。

### 3. 理论框架与研究设计

#### 3.1. 核心概念界定

本研究中的“教师积极性话语”是指教师在高中英语课堂教学过程中，为促进学生认知参与、情感投入与语言表达质量而使用的具有支持性、鼓励性和引导性特征的话语。其具体表现形式包括分层式提问、开放性追问、描述性表扬、情感支持与自评、同伴互评引导等。这一概念不仅关注教师话语的语言形式，也强调其在课堂互动中所发挥的情感和认知支持功能。

“IRF 课堂话语结构”是教师启动(Initiation)、学生回应(Response)、教师反馈(Feedback)的三环节课堂互动框架，主要用于分析课堂对话结构及其语用功能。本研究将其扩展为“启动 - 回应 - 反馈”闭环结构，并将“教师积极性话语”的分类框架嵌入每个互动环节，以分析话语类型与促学效用的关系。

#### 3.2. 理论基础与分析框架

本研究的理论基础包括两大方面：

第一，IRF 课堂话语结构作为基础分析框架。

IRF 模式广泛用于分析师生互动，其分层单位涵盖启动(Initiation)、回应(Response)和反馈(Feedback)三个核心环节。为了更准确地揭示教师话语在课堂互动中的作用，本研究对 IRF 结构进行了扩展，提出基于“教师积极性话语”的话语分析方法，用以探讨教师在不同话轮中的具体话语策略及其促学功能。

第二，结合教育心理学相关理论支撑。

研究基于维果茨基的“最近发展区”理论，强调脚手架的分层支持作用；结合班杜拉的“自我效能理论”，关注教师话语对学生学习动机的激励效能；并融入克拉申的“情感过滤假说”，分析教师积极性话语对学生学习焦虑的缓解效果。三者共同为“认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”三阶促学作用链模型提供理论依据。

基于上述理论体系与框架，本研究构建了 IRF 课堂话语结构与教师积极性话语交叉整合的三维分析模型，重点考察启动环节的认知引导策略、回应环节的情感支持作用以及反馈环节的能力迁移效用，并提出“评估 - 反思 - 重构”的优化机制，形成对传统 IRF 结构的拓展性解释框架。

#### 3.3. 研究目的与研究问题

本研究旨在探究教师积极性话语在 IRF 课堂话语结构中的促学路径，并挖掘其对提高高中生英语学习动机、降低课堂焦虑及优化语言输出质量的影响规律。研究具体聚焦以下问题：

第一，教师积极性话语在启动、回应与反馈环节中分别呈现出哪些实践特征？第二，教师积极性话

语如何通过认知支持、情感赋能与互动机制促进学生英语学习？第三，如何构建具有课堂优化指导意义的“认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”的教学闭环模型？

### 3.4. 研究对象

本研究的研究对象包括高中英语教师与高中生两类群体。

教师群体：样本选取自江苏省无锡市第六高级中学，涵盖教龄、风格不同的英语教师，包括校长、班主任和教导主任共 3 人。

学生群体：全国样本覆盖不同英语能力水平的高中生，通过问卷调查获取 209 名学生的数据，其中线下访谈 3 位来自不同英语基础层次的学生，以补充量化研究的感知性数据。

### 3.5. 研究方法与数据来源

本研究采用混合研究方法。

#### (1) 实证研究法

实证研究法用于分析从国家中小学智慧教育平台、央视网、Bilibili 等渠道筛选的优质公开课语料，分析具有代表性的国省级课例，如江苏省南京市鼓楼区区级公开课《高三英语读后续写公开课》等，探究中小学课堂的师生互动模式。研究从上述语料中选取符合标准的课堂实录，采用人工转写或语音识别工具将教学视频转化为文本，并校对确保准确性。接着，利用 CLAN 语料分析工具对转写文本进行标注，重点识别 IRF (教师提问 - 学生回答 - 教师反馈)结构，同时标注提问类型(如开放式提问、封闭式提问)、反馈方式(如简单评价、追问引导)等关键话语特征。最后，运用 SPSS 进行数据分析，探究教师话语各个环节在教学中的分布。

#### (2) 行动调研法

行动调研法被用于 IRF 课堂话语结构及教师积极话语的实践改进研究。研究通过观看网络课程和文献中的课堂语录，分析 IRF 模式存在的问题。基于文献涉及优化策略，研究创新 IRF 结构模型，提出优化策略以供参考。同时与教师合作设计 IRF 扩展任务，观察高中生行为变化。

#### (3) 文献分析法

文献分析法在本研究中的运用主要包括以下步骤：

首先，通过系统性文献检索筛选与 IRF (Initiation-Response-Feedback)模式及教师积极话语相关的核心文献，建立研究样本库。其次，采用内容分析法对文献进行编码，聚焦三个维度：

- 1) IRF 结构本身的剖析以及其变体形式(如 IRFR、IRFF)；
- 2) 教师话语的积极特征(如追问、表扬、开放式提问)；
- 3) 其对学生参与度或学习效果的影响机制。

随后，运用批判性话语分析(CDA)解构文献中隐含的权力关系，例如教师如何通过反馈话轮(F)强化或弱化学生主体性。最后，通过元分析整合不同研究结论，揭示 IRF 课堂话语结构下教师积极话语运行机制，并提出优化课堂互动的理论框架。

#### (4) 问卷调查法

问卷调查法被用于量化分析 IRF (Initiation-Response-Feedback)课堂话语结构的使用频率、教师积极话语策略的实施效果，以及学生对该模式的认知和态度。问卷调查法采用封闭式问卷调查的方法，问卷围绕 IRF 的三个阶段：启动阶段、应答阶段和反馈阶段设计问题。如教师提问类型、反馈方式、学生参与意愿等。本问卷以高中学生为对象，收集数据后通过 SPSS 等工具进行描述性统计、相关性分析(如教师积极反馈与学生参与度的关系)或回归分析(影响因素探究)。

### 3.6. 数据处理与分析工具

本研究采用 SPSS 对问卷数据进行描述性统计、相关分析及回归分析，以识别教师积极性话语与学生学习动机、课堂参与之间的关系。同时，借助 CLAN 对课堂转写语料进行话轮标注，将教师话语划分为启动、回应和反馈三个环节，并识别其中的积极性话语类型，以增强研究分析的系统性与可验证性。

## 4. 模型建构与研究结果

### 4.1. 教师积极性话语在 IRF 各环节中的实践特征

研究发现，教师积极性话语在启动、回应与反馈三个环节中呈现出不同的功能特点：

在启动环节，分层式与开放性提问能够增强学生认知卷入，但教师使用点名式提问时容易引发部分学生的课堂紧张情绪，说明在提问设计中尚需关注学生的心理安全感。

在回应环节，教师常因纠错时机不当而中断学生思维表达，但使用脚手架语言和同伴讨论能够显著降低学生的表达焦虑。

在反馈环节，学生对具体化、针对性的积极性反馈表现出较高认可度，尤其是结合描述性表扬与同伴互评的复合策略，更能增强学生的自我效能感与语言输出质量。

### 4.2. 教师积极性话语的促学作用机制

教师积极性话语的促学机制可归纳为以下三条路径：

认知支持机制：分层式、开放性提问能够激活学生已有知识储备，促进学生进入课堂学习情境。

情感赋能机制：支持性回应和脚手架教学能够缓解学生表现焦虑，增强课堂安全感与表达信心。

互动迁移机制：描述性表扬、认知引导与同伴互评不仅能够巩固知识学习效果，还能推动学生将课堂学习迁移到更高层次的语言应用。

### 4.3. “认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”三阶促学模型建构

基于上述结果，本研究提出“认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”三阶促学模型，见图 1，用以优化 IRF 课堂话语体系：

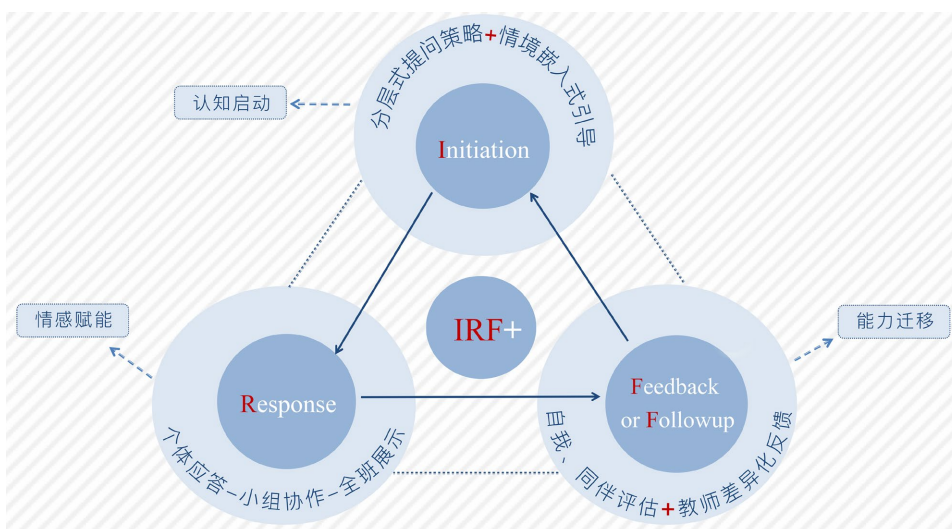


Figure 1. The three-stage learning promotion model of “cognitive activation - emotional empowerment - skill transfer”  
图 1. “认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”三阶促学模型

**第一阶段：认知启动。**教师通过分层式提问与情境化引导激发学生的认知参与能力，使其从被动接收转向主动建构知识。

**第二阶段：情感赋能。**教师通过脚手架语言支持、回应等待与协作互动促进学生的情感投入，降低其表达焦虑并增强课堂参与意愿。

**第三阶段：能力迁移。**教师通过描述性表扬、认知引导及同伴互评促进学生反思与深化学习，将课堂知识内化并应用到复杂任务中。

该模型在传统 IRF 结构基础上，构建“认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移”三阶促学作用链。在启动阶段(I)，教师采用分层提问与情境引导激发学生认知；回应阶段(R)，通过个体应答、小组协作与教师“脚手架语言”实现情感赋能；反馈阶段(F)，融入同伴互评与教师差异化评价，推动学生自省与能力迁移，最终形成“IRF+”螺旋上升的积极性话语促学闭环。

该模型体现了课堂互动从结构优化到效能提升的递进发展，为教师更有效设计课堂话语提供了实践参考。

#### 4.4. 课堂话语优化教学案例

研究从以下三方面针对课堂话语结构进行优化：

##### (1) 教师启动(Initiation)

在教师启动(Initiation)部分，建议采用“分层式提问策略”与“情境嵌入式引导”。

例如：在阅读课中，教师可先提出展示性问题(display question) “What’s the main idea of paragraph 2?”，继而追问参考性问题(referential question) “How would you react if you were the protagonist in this situation?”，最后创设真实语境任务 “Suppose you’re a journalist interviewing the author, draft three questions focusing on cultural conflicts mentioned in the text.” 这种递进式启动模式既符合认知规律，又能激活高阶思维。

##### (2) 学生回应(Response)

在学生回应(Response)部分，倡导构建三维互动空间：通过“个体应答 - 小组协作 - 全班展示”的模式，鼓励多元化表达。

以写作讲评为例，首先邀请学生独立完成句法修改，随后组织小组同伴互评，最后鼓励学生向全班展示修改成果。在此过程中，教师借鉴建构主义脚手架式教学理念，为学生学习过程提供认知支架，待学生逐步掌握自主学习技能后适时撤除支架。教师可运用“脚手架语言”实现思维可视化，如“Let’s build on Mia’s interesting point about...” 或 “The transition phrase Alex used deserves our attention...” 等表述。

##### (3) 教师反馈或后续话语(Feedback or Followup)

在教师反馈或后续话语(Feedback or Followup)部分，提出将“评估反馈”的环节与新课标要求结合，更多发挥学生的主动性，做到“以学生为中心”。

一是让学生进行自我评估和同伴评估，在此过程中高中英语教师调用积极性话语鼓励学生，促进学生学习成效，例如：在学生自评环节设计“语言学习日志”，引导填写“Today I conquered.../I need to improve...”等反思性陈述，教师反馈时可强调过程性成长：“Your self-reflection on cohesive devices usage shows remarkable metal cognitive awareness.” 在同伴互评时，采用“三明治反馈法”框架：“I appreciate your creative metaphor in paragraph 3→Perhaps varying sentence structures could enhance readability→The cultural comparison in conclusion is truly insightful.” 达到理想“反馈”效果。

二是教师以自身角色角度对学生回应情况进行评估，若学生回应情况理想，可使用积极性话语如“Your interpretation not only captures textual evidence but also connects with real-world context, which demonstrates critical thinking at its best!” 若学生回应情况没那么好，可委婉使用积极性话语如“The courage to

voice your initial thoughts is the first step to success. Let's refine this idea together: what if we approach it from the perspective of...?", 逐步提升促学效果。针对不同认知层次的学生, 实施差异化反馈策略: 对基础薄弱学生侧重语言准确性肯定如 “Your verb tense consistency shows great progress”, 对高阶学习者侧重思维品质提升如 “How about challenging yourself to incorporate counter-arguments here?”

#### 4.5. 技术路线

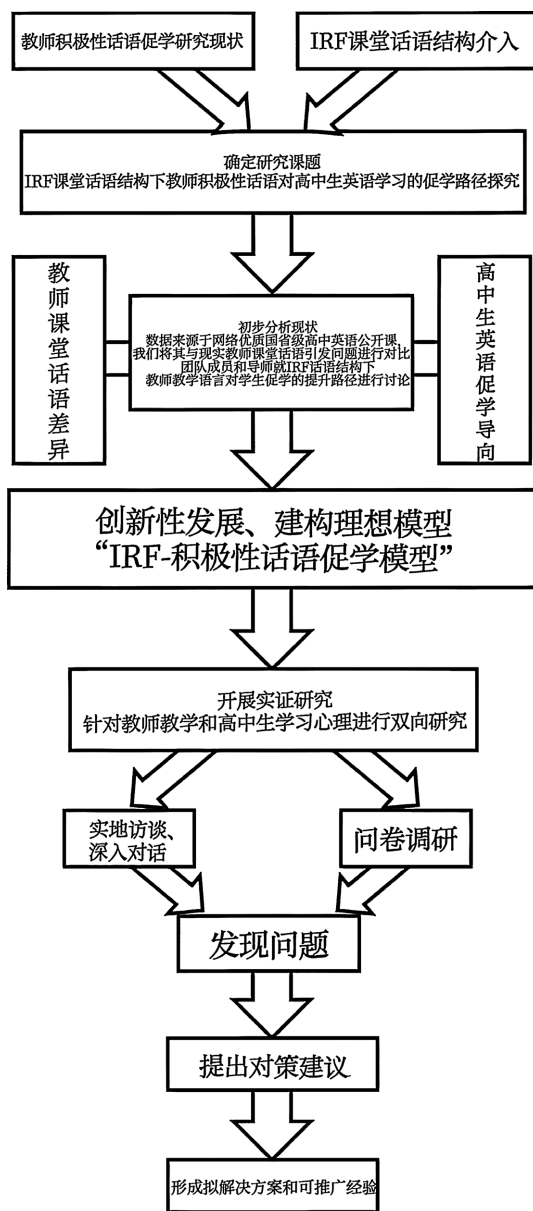


Figure 2. Research approach and technical roadmap  
图 2. 研究思路技术路线

本技术路线, 见图 2, 通过文献梳理与课堂观察明确 IRF 结构差异, 确立研究课题。在此基础上, 整合分析网络优质课例, 与现实教师课堂引发的问题进行对比, 创新性构建 “‘认知启动 - 情感赋能 - 能力迁移’三阶促学模型”。随后开展问卷调查与深度访谈, 从师生双视角发现问题、提出对策, 最终形成

可推广的课堂话语优化方案与实践经验。

## 5. 实践结果分析

### 5.1. 问卷分析

#### 5.1.1. 描述性分析

对基础信息变量进行频数分析, 见表 1, 结果显示, 样本量为 209 人。就“英语学科总体兴趣”而言, 感兴趣占 68.42% (143 人), 高于不感兴趣的 31.58% (66 人), 说明受访学生对英语学科总体上持较为积极的态度。在“最喜欢的一部分”方面, 文化兴趣占 43.54% (91 人), 为占比最高的选项; 语言技巧和实用性驱动分别占 28.71% (60 人) 和 27.75% (58 人), 表明学生在喜欢内容的选择上相对集中, 但仍存在一定差异。对于“最不喜欢的一部分”, 学习压力占 28.71% (60 人), 位居首位, 其次为教学内容 25.36% (53 人)、内容与教材 24.40% (51 人) 和个人认知 21.53% (45 人), 说明学生对不喜欢内容的判断较为分散, 不同学习环节可能都存在一定的负面体验。

**Table 1.** Descriptive statistics

**表 1.** 描述性统计

变量	选项	频数	百分比(%)
1、你对英语学科总体是否感兴趣	感兴趣	143	68.42%
	不感兴趣	66	31.58%
2、你在英语学科学习过程中最喜欢的一部分为	文化兴趣	91	43.54%
	语言技巧	60	28.71%
	实用性驱动	58	27.75%
3、你在英语学科学习过程最不喜欢的一部分为	内容与教材	51	24.40%
	教学方式	53	25.36%
	学习压力	60	28.71%
	个人认知	45	21.53%

#### 5.1.2. 相关性分析

使用皮尔逊相关性对变量进行分析, 见表 2, 教师积极性话语与高中生英语学习效果之间呈显著正相关, 相关系数为  $r=0.545$ , 且  $p<0.01$ 。这说明两者之间存在中等程度的正向线性关系: 教师在课堂中更积极、鼓励性更强的话语使用越多, 学生的英语学习效果往往也越好。

**Table 2.** Correlation analysis

**表 2.** 相关性分析

变量	教师积极性话语	高中生英语学习效果
教师积极性话语	1	
高中生英语学习效果	0.545**	1

注: \*\*表示  $p<0.01$ 。

#### 5.1.3. 回归分析

以教师积极性话语为自变量, 以高中生英语学习效果为因变量进行一元线性回归分析, 结果如表 3

所示,教师积极性话语对高中生英语学习效果具有显著正向预测作用。具体来看,教师积极性话语的回归系数为  $B = 0.841$ , 标准化系数为  $\beta = 0.545$ , 且达到显著水平( $t = 9.343, p < 0.001$ ), 说明教师在课堂中使用更积极、鼓励性的语言时, 学生的英语学习效果会相应提高。

从模型整体来看, 回归方程具有统计学意义( $F = 87.287, p < 0.001$ ),  $R^2 = 0.297$ , 表明教师积极性话语可以解释高中生英语学习效果约 29.7% 的变异, 具有较为明显的解释力。

总体来看, 教师积极性话语对高中生英语学习效果有正向的促进作用。也就是说, 教师在课堂中更多采用鼓励、肯定和积极引导的话语方式, 不仅有助于提升学生的学习体验, 也可能进一步增强其英语学习成效。

**Table 3.** Regression analysis table

**表 3.** 回归分析表

	非标准化系数		标准化系数	t	显著性
	B	标准误	Beta		
常数	0.714	0.154	-	4.624	<0.001
教师积极性话语	0.841	0.09	0.545	9.343	<0.001
$R^2$			0.297		
F			87.287		
p			<0.001		

本次调查数据来源包含线上问卷和线下走访, 研究从学生英语学习基础认知、教师课堂话语的整体影响、课堂互动各环节话语实践、学生对反馈与互动的需求等维度分析现状, 旨在挖掘教师课堂话语在高中生英语学习中的实际作用与现存问题, 为后续优化教学话语策略提供现实依据。分析如下:

## 5.2. 学生英语学习兴趣与教师话语作用的实证分析

### 5.2.1. 学习兴趣呈两极分化, 文化驱动为主要兴趣点

调查数据显示(见表 1), 68.42% 的学生对英语学科感兴趣, 但仍有 31.58% 表示不感兴趣, 整体兴趣度低于 70%, 存在明显提升空间。在学习兴趣构成中, 43.54% 的学生因文化产生学习动力, 远高于语言技巧(28.71%)和实用性驱动(27.75%), 表明文化元素是激发学生英语学习兴趣的关键抓手。然而, 课堂实际教学与学生兴趣来源之间存在脱节。一位受访学生坦言: “平时喜欢听英文歌, 看美剧, 感觉英语有意思。但上课就是背单词和做题, 有点无聊。” 这种反差提示教师: 若能在课堂话语中更多引入学生熟悉的文化素材, 可能会有效提升学习投入度。

### 5.2.2. 教学方式与学习压力是学生主要不满因素

见表 1, 学生在英语学习过程中最不喜欢的部分中, “学习压力” 占比最高(28.71%), 其次为“教学方式”(25.36%)和“内容与教材”(24.40%), 三者合计超过 78%。这表明学生对当前课堂教学内容与方式的接受度有限, 学习压力感知突出。一位年轻英语教师在访谈中坦率地反思: “我的积极性话语其实用得不多, 也不是很有针对性……表扬可能更多的就是流于一些表面, 没有真正分层去激发。” 教师自我认知与学生感知相互呼应, 说明改进教学方式、缓解学习压力的关键之一在于提升教师话语的积极性与针对性。

### 5.2.3. 教师积极性话语对学习效果具有显著正向预测作用

相关分析(见表 2)显示, 教师积极性话语与高中生英语学习效果之间呈显著正相关, 相关系数  $r = 0.545$

( $p < 0.01$ ), 说明两者存在中等程度的正向线性关系。回归分析(见表 3)进一步表明, 教师积极性话语对学习效果具有显著正向预测作用( $B = 0.841, \beta = 0.545, t = 9.343, p < 0.001$ ), 模型整体具有统计学意义( $F = 87.287, p < 0.001$ ), 且能够解释学习效果总变异的 29.7% ( $R^2 = 0.297$ )。这一量化结果从实证角度支持了教师话语风格转变的必要性。实地采访中, 宋校长从教育管理者的角度强调了这一观点: “从心理学的角度来讲, 良好的情绪下人的思维活动活跃度会更高……教师使用鼓励性、积极性的话语, 是一种低成本高回报的事情。”他还指出, 当前学校的教师团队已经比过去更注重情感交流, “老师们现在已经开始意识到, 正向的激励和亦师亦友的关系更有利于教学的开展。”

#### 5.2.4. 课堂互动各环节中教师话语的实践反思

在课堂提问环节, 部分学生表达了紧张感。一位学生详细解释了这种紧张感的来源: “站起来当着全班的面儿那种感觉……把答案说错的感觉。我是班里的学习委员, 如果答错了就很没有面子。”这句话揭示了同伴压力、面子文化与班干部身份三重叠加的心理机制。教师在设计提问话语时, 若能使用更温和、更具选择性的表达(如“如果你愿意试试……”), 可能会显著降低学生的焦虑水平。

在回应与纠错环节, 学生表现出一定的矛盾心理。一位学生明确表达了自己的理想期待: “希望先是自己解决这个问题, 然后再让老师补充一些。”也就是说, 学生并不排斥纠错, 而是希望纠错能发生在“自己尝试之后”、以“补充而非打断”的方式呈现。另一位学生则描述了教师当前的实际做法: “先单独说这个单词什么意思, 再扩展其他的词性, 再举句子。”这种方式虽然详尽, 但若在回答过程中即刻介入, 仍可能打断学生的表达节奏, 表明教师尚未完全把握好“支持性表达”与“精准性纠错”之间的平衡点。

在反馈环节, 部分教师已经探索出有效的具体表扬方式。宋校长分享了他的做法: “我表扬学生的时候, 会点到了具体的细节……不只是说‘有进步’, 而是说‘他把老师的话放在心上, 卷面特别整齐, 把范文里的连接词都用进去了’。”他还补充道: “表扬要落到具体的细节上, 别的同学也才有抓手。”这种“具体化表扬”不仅让被表扬的学生感受到真诚的关注, 也为其他同学提供了可模仿的行为标准。

在生生互动环节, 一位英语教师坦诚地指出了差距所在: “同学之间的互评, 这个我做得很不足。大部分时间都是我一个人在评价。”她还分析了原因: “对于基础较差的学生, 大部分时间都在上单词课, 听说读写都不敢展开。作文互评其实很有必要, 但要先给评价标准, 才能放手让他们互评。”这段访谈揭示了问题的结构性根源: 课时压力、学生基础薄弱、缺乏互评标准三者交织, 使得生生互动虽然“理论上被认可”, 但在日常课堂中难以常态化实施。如果学校能提供简易的互评框架(如“语法 - 内容 - 书写”三维评价表), 并鼓励教师从小的对话活动开始尝试, 这一潜力有望被逐步激活。

### 5.3. 核心现状总结

综合调研数据当前高中英语教师课堂话语在高中生英语学习中的影响呈现对于教师话语“认知具有积极但实践不足, 作用显著但问题突出”的整体特征:

1. 教师普遍认可积极性话语、互动式话语对学生学习的重要性, 且教师课堂话语确实在课堂氛围营造、学生情感体验、知识学习等方面发挥着核心作用, 但受课时压力、教学任务繁重等因素影响, 话语优化的实际实践落地效果不佳, 与认知形成明显反差。

2. 学生对平等、亲和、具体的课堂话语, 以及“保护表达 + 精准纠错 N”的回应方式、多元立体的反馈体系存在强烈需求, 但当前教师课堂话语仍带有一定权威属性, 存在提问设计不人性化、纠错时机失衡、反馈质量偏低、生生互动引导不足等问题, 无法充分满足学生的学习与情感需求。

3. 课堂互动各环节的教师话语设计缺乏系统性, 未能实现“启动 - 回应 - 反馈 - 生生互动”的闭环

优化,且对学生的个体差异关注不足,话语策略的针对性与灵活性有待提升,导致教师话语在激发学生  
学习动机、缓解学习焦虑、提升课堂参与度等方面的作用未能充分发挥。

整体而言,教师课堂话语作为连接教与学的重要桥梁,其优化已成为提升高中英语课堂教学质量、  
激发学生英语学习动力的关键突破口,后续需结合学生需求与教学实际,从话语素养、策略设计、互动  
模式等方面进行系统性改善提升。

#### 5.4. 路径优化方案

基于上述发现,团队从教师培训、反馈策略、互动模式三个维度提出以下优化建议:

第一,强化教师话语素养,提升反馈的针对性与灵活性。教师应系统学习课堂话语理论,明确积极  
性话语不仅包括表扬,更涵盖过程性反馈、引导性追问、情感支持等多元形式。在培训中,可通过案例  
分析、微格教学等方式,帮助教师掌握针对不同性格学生的差异化反馈技巧。例如,对于容易将鼓励视  
为“安慰”的学生,可采用“具体行为描述+成长点”的反馈模式,如“你这次主动尝试用复合句,虽然  
存在一些小错误,但这份勇气值得肯定”。

第二,注重反馈的“具体化”与“情境化”,避免简单机械。教师可将学生感兴趣的文化元素融入反  
馈。例如,在点评作文时,可引用学生喜爱的电影台词作为范例。同时,反馈应落实到细节:与其泛泛地  
说“Good job”,不如具体指出“你这段对话的语调很自然,尤其是疑问句的升调处理得十分到位”。

第三,灵活运用连续性 IRF 模式,促进深度互动。传统的 IRF 模式往往止于教师评价,而连续性 IRF  
(如 IRFR、IR [IR (IR)])则能引导学生进一步思考。例如,当学生回答正确后,教师可追问“你能对这个  
观点再举一个例子吗?”或“其他同学有不同看法吗?”在学生回答后,用温和的语言引导其补充证据,  
如“你的答案很有道理,能不能从文中找一个句子来支撑?”若学生暂时补充不上,则回应“没关系,我  
们一起找找线索”。这种渐进式引导既保护了学生的积极性,又培养了他们的逻辑思维能力。

第四,构建“师生-生生”多维反馈网络,增强课堂安全感。教师应适当让渡反馈权,组织小组互  
评、同桌互议等活动。生生互评不仅能减轻学生对教师权威的畏惧,还能培养他们的倾听与反思能力。  
教师在此过程中应发挥引导作用,例如提供评价标准和维度示例,确保互评有据可依。

第五,关注学生个体差异,把握积极性话语的“度”。例如对于敏感型学生,公开表扬可能带来压  
力,此时私下鼓励或书面评语或许更为合适。教师纠错时需格外注意方式方法。可以“先肯定,再纠错,  
重引导,不否定”原则,例如对学生说:“你这个思路很特别,但再看题目要求,是不是哪里理解有偏  
差?我们一起分析一下。”

## 6. 结论

本研究基于 IRF 课堂话语结构,系统探究了教师积极性话语对高中生英语学习的促学路径。线上线  
下的研究表明,教师积极性话语通过“认知启动-情感赋能-能力迁移”三阶作用链显著提升学生学习  
动机与语言输出质量,其中反馈环节的积极性话语对学生课堂参与度的影响最为显著。优化后的分层式  
提问策略、脚手架语言支持及差异化反馈机制有效降低了学生英语学习焦虑,增强了自我效能感。本研  
究构建的“‘认知启动-情感赋能-能力迁移’三阶促学模型”为高中英语教师提供了可操作的课堂互  
动优化方案,对推动以高中生为中心的教学改革具有实践指导意义。未来研究可进一步拓展样本的地域  
覆盖范围,探索差异背景下模型的适用性,并开展纵向追踪研究以验证促学效果的持续性。

## 基金项目

本论文系扬州大学大学生科技创新基金资助校一般项目“IRF 课堂话语结构下教师积极性话语对高

---

中生英语学习的促学路径探究”研究成果，项目编号：XCX20250217。

### 参考文献

- [1] Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organizations in the Classroom*. Harvard University Press.
- [2] Sinclair, J. and Coulthard, M. (2013) Towards an Analysis of Discourse. In *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Routledge, 1-34.
- [3] Hellermann, J. (2003) The Interactive Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher Repetition in Feedback Moves. *Language in Society*, **32**, 79-104. <https://doi.org/10.1017/s0047404503321049>
- [4] Viiri, J. and Saari, H. (2006) Teacher Talk Patterns in Science Lessons: Use in Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, **17**, 347-365. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9028-1>
- [5] 李悦娥, 范宏雅. 话语分析[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2002.
- [6] 吴志华, 周喜欢. 基于 IRF 话语分析理论的课堂语言教学有效性分析[J]. 中国教育学刊, 2015(3): 71-74.
- [7] 江韦姗. 外语课堂话语第三话轮对学生话语输出影响研究[J]. 山东外语教学, 2010, 31(1): 53-59.
- [8] 范文芳, 马靖香. 中国英语课堂上的 IRF 话语结构与交际性课堂教学模式研究[J]. 中国外语, 2011, 8(1): 65-71.
- [9] 夏梦婷, 汪少华. 英语课堂提问的课例分析及改进建议——基于 IRF 模式的探讨[J]. 教育研究与评论: 中学教育教学, 2013(9): 33-36.
- [10] Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall.
- [11] Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- [12] 康艳, 程晓堂. 外语教师课堂话语功能新框架[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3): 7-14.