Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 205-214
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112376

Hans汉斯

基于思维品质培养的初中英语教师课堂提问探究

——以七下*A Day to Remember*为例

熊钰卿

黄冈师范学院外国语学院，湖北 黄冈

收稿日期：2026年8月30日；录用日期：2026年10月28日；发布日期：2026年11月5日

摘　要

思维品质是英语学科核心素养的关键维度，课堂提问则是培养思维品质的重要教学途径。为探究初中英语教师课堂提问对学生思维发展的实际影响，本研究以人教版七年级下册*A Day to Remember*阅读课为载体，基于布卢姆认知分类框架，从问题类型、候答时间、应答反应及理答方式四个维度，对A教师的课堂提问行为实施系统观察与转录分析并且辅以对教师的半结构化访谈，从教师认知、教学惯性与理答策略三个层面深挖行为背后的动因。A教师低阶与高阶问题比例相对均衡，课堂互动氛围活跃，理答态度积极，但在候答时长把控、叫答覆盖面及理答深层引导方面仍存在不足。究其原因，主要在于教师对提问功能的认知偏重“检测”而非“发展”，长期受“效率优先”的教学惯性影响，且理答策略的认知引导功能尚未充分激活。针对上述问题，本文提出分层设问、延长候答、扩大参与覆盖及深化理答四项优化策略，并进一步结合课时压力、学生差异与评价惯性等现实约束，给出“等待卡”“回答轮次表”“校本问题链”等情境化弹性路径。研究表明，教师需在“设计－实践－反思－再设计”的持续循环中不断优化提问行为，方能推动课堂提问由“形式化问答”转向“思维性对话”，切实落实思维品质培养目标。

关键词

思维品质，课堂提问，初中英语

An Exploration of Junior High School English Teachers' Classroom Questioning Based on the Cultivation of Thinking Quality

—A Case Study of *A Day to Remember* (Grade 7, Volume 2)

Yuqing Xiong

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

文章引用: 熊钰卿. 基于思维品质培养的初中英语教师课堂提问探究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 205-214.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112376

Received: August 30, 2026; accepted: October 28, 2026; published: November 5, 2026

Abstract

Thinking quality constitutes a key dimension of core competencies in English language education, and classroom questioning serves as an important instructional approach to fostering its development. To investigate the actual impact of junior high school English teachers' classroom questioning on students' cognitive growth, this study takes the reading lesson *A Day to Remember* (Grade 7, Volume 2, PEP) as a case, and conducts systematic observation and transcript-based analysis of Teacher A's questioning behaviors from four dimensions—question types, wait time, response patterns, and feedback strategies-grounded in Bloom's Taxonomy of Cognitive Domains. A semi-structured interview with Teacher A is adopted to uncover the cognitive and habitual drivers behind her questioning from three levels: teacher cognition, teaching inertia, and feedback strategies. Teacher A maintains a relatively balanced ratio of lower-order to higher-order questions, creates an active classroom interaction climate, and demonstrates a positive feedback attitude; however, deficiencies remain in wait-time control, coverage of student responses, and depth of follow-up guidance. Upon analysis, the underlying causes chiefly lie in the teacher's cognitive orientation toward questioning as "assessment" rather than "development", a long-established "efficiency-first" instructional inertia, and the insufficient activation of the cognitive-guiding function of feedback strategies. In response to these issues, this paper proposes four optimization strategies—stratified questioning, extended wait time, broadened participation coverage, and deepened feedback. In addition, it further provides contextualized flexible paths such as "wait-time cards", "response-rotation charts", and "school-based question chains" in light of the real constraints of class time pressure, student differences, and evaluation inertia. The findings suggest that through a continuous cycle of "design-practice-reflection-redesign" teachers can progressively optimize their questioning practices, thereby transforming classroom questioning from "formulaic question-answer routines" into "genuine thinking-oriented dialogue" and effectively fulfilling the goal of cultivating students' thinking quality.

Keywords

Thinking Quality, Classroom Questioning, Junior High School English

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. 研究背景

思维品质指人的思维个性特征，反映学生在理解、分析、比较、推理、批判、评估、创造等方面的层次和水平[1]。思维品质关系着学生分析问题和解决问题能力的提升，关系着学生能否多角度观察和认识世界，并对事物做出正确的价值判断，决定学生能否进行深度学习。因此，如何培养学生的思维品质受到广大英语教师的关注，也是语言学习研究者聚焦的话题之一[2]。

课堂提问处于课堂互动、教师话语与教师专业发展三重语境中。从互动结构看，Sinclair 与 Coulthar [3]的 IRF 揭示师生话轮轮转；若反馈仅作评价，IRE 易退化为索取预定答案。Walsh [4]基于课堂互动能力框架，强调以问题设计、追探、重述与模式调节构建对话空间，Mercer 与 Littleton [5]的累积性/探索性对话、Alexander [6]的对话教学进一步说明共建性话语利于概念建构。从教师话语看，Long 与 Sato [7]区分展示性与参考性问题，Rowe [8]论证候答时长对回答复杂度的影响，Chaudron [9]将教师反馈与修正视

为二语课堂认知支持。从教师发展看，Borg [10]与 Pajares [11]强调教师认知与信念对课堂决策的塑造；其在进度、学情与评价惯性下可能出现信念–行为不一致。

课堂提问是培养学生思维品质的重要途径。祝新华[12]将课堂提问的功能总结为三个方面：引发学生思考，锻炼他们的思维能力；帮助教师调控课堂气氛，引起学生的有意注意；反馈教学效果，为教学过程的开展作铺垫。优质的课堂提问有助于促进学生思维能力的发展。然而，目前英语课堂仍存在教师提问有效性不高、关注面不足、教育理念过时等顽疾[13]。现有研究多从宏观层面论述课堂提问与思维品质的关系，但针对初中英语阅读课的具体课例、从多维互动视角进行的微观实证分析仍显不足。为深化初中英语教师对新课标理念的理解与践行，探索课堂提问促进学生思维品质的有效性路径，本研究结合课堂观察与半结构化访谈，从问题类型、候答、叫答、理答及教师动机出发，为初中英语课堂提问的优化提供实证依据。

2. 研究设计

研究内容选自在教育实习期间录制的英语阅读课，授课内容为人教版初中英语七年级(下) Unit 7 *A Day to Remember* Section B 1a~2b 部分。崔允漷[14]将课堂问答划分为发问、候答、叫答、理答四个环节。其中四个环节并非孤立，而是构成发问→候答→叫答→理答的完整问答链，彼此影响共同作用于思维品质培养。依据此划分，我对课例视频进行课堂观察及文字转录，从问题类型、候答时间、应答反应以及理答方式等四个方面编制课堂观察表进行记录(详见表 1)。问题类型维度采用国内外普遍认可的布卢姆分类法[15]，将问题分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造这六个层级；候答维度借鉴 Rowe [8]的研究标准，即低层次问题等待 4~6 秒、高层次问题等待 10 秒以上为宜；叫答方面依据 Nunan [16]的叫答分类：学生自愿回答、指定学生回答、学生齐答及教师自问自答；理答方面参考崔允漷[14]的理论，他将理答方式归纳为积极反应、消极反应、探问与转问、再组织四类。依据以上这些理论建构课堂观察表，并对观察记录内容进行归类整理，找到 A 教师提问行为的特点。为深入探究 A 教师提问行为背后的原因，本研究在课堂观察后对其进行了半结构化访谈(约 30 分钟)。访谈围绕三个核心维度设计：(1) 备课时提问的设计思路；(2) 课堂上即时提问(如候答时间把控、叫答对象选择)的影响因素；(3) 对学生不同回答(如错误、不完整、超纲回答)的看法与理答意图。访谈全程录音并转录为文字，与课堂观察数据交叉分析，以确保原因阐释既基于外部行为，又扎根于教师主观经验。

Table 1. Teacher questioning classroom observation scale
表 1. 教师提问课堂观察量表

观察维度			数量	百分比
问题类型	低阶思维问题	记忆		
		理解		
		应用		
	高阶思维问题	分析		
		评价		
		创造		
候答时间	低阶思维问题	小于 4 秒		
		4~6 秒		
		10 秒		

续表

	高阶思维问题	小于 4 秒
		4~6 秒
		10 秒
叫答方式		学生自愿回答
		指定学生回答
		学生齐答
		教师自问自答
理答方式		积极反应
		消极反应
		探问与转问
		再组织

3. 研究发现

3.1. 问题类型：低阶问题与高阶问题占比相对较均衡

本研究采用国内外普遍认可的布卢姆分类法[15]，通过对课堂的观察与记录了解 A 教师课堂提问的类型和数量。数据显示，A 教师课堂提问的类型并非只侧重于低阶问题，低阶问题和高阶问题占比为 3:2。其中记忆性问题占提问总数的 30%，理解性问题占提问总数的 30%，而分析性、评价性与创造性等高阶问题合计占 40%。整体来看，A 教师的提问既有复述类问题等低认知水平问题，又有评价类等高认知水平问题，形成螺旋上升的认知梯度，有助于循序渐进地发展学生思维。

以读前导入环节为例，A 教师呈现一幅学生在田间劳作的卡通图片，设置阶梯式问题链：从看图获取事实信息(记忆)→描述场景内容(理解)→表达个人感受(评价)，由低阶思维逐步过渡至高阶思维，符合阅读教学的问题设计逻辑。具体互动如下：

T: Where are these students?

S: They are on the farm.

T: Yes, they are on the farm. Or they are in the field.

T: What are they doing?

S: They are planting something.

T: Yes. What else? What are they doing? Tell me one word.

S: Farming.

T: Yes, they are farming. You see the word is powerful, right?

T: So class, what is farming like in your mind? You can use this sentence pattern.

S: Farming is boring because it is hardworking.

T: Yes, any others?

S: Farming is meaningful because it gives us food.

T: I like this word. Do you know “meaningful”?

S: 有意义的。

T: Great! Any other answers?

S: Farming is interesting because we can learn a lot.

T: Yes, farming is interesting because our students go on school trips and they can learn a lot, right? So, farming is fun. Very good! And I also think farming is important. If there is no one to farm, we will have no food.

该环节中，教师先以记忆性提问确认图片基本信息，再通过理解性问题引导学生识别劳作行为，接着以评价性提问激发个性化表达，并为初一学生提供语言支架。问题层次由浅入深，有效推动学生思维逐级攀升。

3.2. 候答时间：低阶问题候答偏短，高阶问题偶有提前干预

本研究借鉴 Rowe [8]关于候答时间的研究标准，即低层次问题等待 4~6 秒、高层次问题等待 10 秒以上为宜，对 A 教师的候答行为进行分析。观察发现，A 教师在提出低层次(记忆、理解类)问题后，等待时间大多不足 4 秒，仅部分反应迅速的学生能及时回答，而学困生往往尚未完成认知加工便被跳过。对于高阶问题，教师虽有时安排小组讨论以延长思考时间，但在个别情况下等待不足 10 秒即点名回答，导致学生思维过程被迫中断。即便问题本身具有较高认知价值，若候答不充分，其思维培养效果亦会大打折扣。典型片段如下：

T: Why did Sam feel the vegetables taste better? Does it really taste better? (等待了 4 秒)

S: Because it is meaningful.

T: How meaningful? Because he worked for it. He knew how hard it is.

该片段中，前后问题虽存在认知递进关系，但教师对核心高阶问题仅给予 4 秒候答，学生仅能给出笼统回应，未能展开充分推理。高阶问题的设计意图在于激发深层思维，若缺乏充足的自主建构与反思时间，则难以实现预期的认知发展目标。

3.3. 应答反应：倾向自愿回答与集体回答

本研究依据 Nunan [16]的叫答分类，对 A 教师的应答模式进行统计。结果显示，自愿回答占比达 50%，表明多数学生能主动参与互动，课堂氛围较为积极；学生齐答与师生齐答合计占 45%，这种集体应答方式虽可提升课堂流畅性，但不利于教师准确评估个体理解程度。研究表明，过度依赖自愿回答与学生学业成绩呈负相关[17]，即教师频繁邀请主动举手者发言，客观上压缩了学困生与内向学生的参与机会。

在本课中，A 教师所提问题具有一定挑战性，但主要面向自愿回答者，虽起到示范激励作用，却也存在部分学生置身事外的现象。A 教师随机点名仅占 10%，虽能在一定程度上产生适度焦虑、督促专注，并为羞于主动发言者提供机会，但整体覆盖面仍有局限。示例如下：

T: What did he do on the trip after they arrived at the farm? What happened? Who can tell me?

S: He explored the farm.

T: OK, follow me explore. And he learnt what?

S: He learnt how food goes from the field to our tables.

T: Then, what happened?

上述片段中，教师所提问题均可从教材原文直接获取答案，属于低阶认知任务。此类问题若能适当指定基础薄弱或内向学生作答，既可增强其课堂获得感，也有助于扩大参与覆盖面，减少“旁观者”现象。

3.4. 理答方式：态度积极但缺乏深层引导

崔允漷[14]将课堂问答划分为发问、候答、叫答、理答四个环节，并将理答方式归纳为积极反应、消

极反应、探问与转问、再组织四类。其中，积极反应包括口头表扬、观点接纳及代币奖励等；消极反应涉及不认可、批评或训斥；转问指就同一问题转向其他学生发问；探问则针对同一学生继续追问；再组织指教师在理答末期对答案进行概括、清晰化与完整化处理。

统计显示，A 教师的积极反应占比达 50%，面对学生回答时始终持欣赏与鼓励态度，常用“Great! I like your answer!”等语言，并辅以微笑等非言语正向反馈，整节课未出现消极反应。转问与探问合计占 20%，当学生回答不畅时，教师能及时邀请同桌或邻座协助。A 教师亦较善于运用再组织策略，重述正确结论，避免其他学生误将错误答案内化。

典型片段如下：

T: So class, after getting home, how did he feel? Let us read the last two sentences.

S: Meaningful.

T: Oh, very good. Or we can say, do you know a better word? Could your partner help you? Sam did a lot of meaningful things, so he felt what?

S: Proud?

T: Great! You are right!

该片段中，学生给出“meaningful”作为答案，虽非教师预设的最佳词汇，但教师先予以肯定，继而通过转问引导另一学生补充，最终得出“proud”。此过程既维护了学生自尊，又促进了同伴协作，但整体仍以肯定性反馈为主，在探问深度与再组织方面尚有提升空间。

4. 原因分析

基于上述研究发现，A 教师课堂提问行为中存在不足的原因可从以下层面加以分析。基于课堂观察数据，本研究进一步对 A 教师进行半结构化访谈，从教师主观经验层面深入分析上述提问行为不足的成因。分析发现，问题根源可归纳为认知、习惯与策略三个层面。

4.1. 认知层面：对提问功能的理解偏重于“检测”而非“发展”

观察显示，A 教师虽设计了高阶问题，但候答不足导致思维加工不充分。访谈中，A 教师坦言：“我备课时会特意设计一些评价类问题，比如‘Farming is meaningful because…’，但课堂上我更关注学生能不能马上说出‘正确’的词。如果等太久，我怕他们卡住，所以会忍不住提示或者直接跳到下一个问题”。这反映出她将提问的首要功能定位为检测已知而非建构新知。当提问目的被窄化为“获取正确答案”时，教师便会急于干预，从而削弱问题的启发作用。A 教师进一步表示：“我其实知道高阶问题需要更多时间，但总担心完不成教学任务，就默认学生只要能跟着回答就行”。这种认知偏差导致问题设计虽好，却难以真正落地为思维发展。

4.2. 习惯层面：长期形成的“效率优先”教学惯性

在应答反应上，A 教师 50%依赖自愿回答，随机点名仅 10%。访谈揭示了其背后的习惯性考量：“举手的学生反应快，能带动课堂气氛，而且按进度走比较顺。如果叫不举手的学生，他们可能要重复问题，或者答非所问，会拖慢节奏”。这种“效率优先”的惯性使她无意识地压缩了学困生的参与机会。关于候答时间，她承认：“低阶问题我通常等 3 秒左右，因为答案就在书上，我觉得没必要等太久。高阶问题我会让小组讨论，但有时候看时间不够，也会提前叫停”。Rowe (1986) [8]建议低阶问题等 4~6 秒、高阶问题等 10 秒以上，但 A 教师因为长期的课堂时间紧迫感，习惯性缩短了等待时长。她反思道：“实习期间我听过其他老师的课，大家节奏都很快，我也就跟着形成了这种习惯，没太细想这样对学生思维的影响”。

4.3. 策略层面：理答方式的认知引导功能尚未充分激活

理答方面，A 教师积极反应占 50%，但深层引导不足。访谈中，她表示：“学生答对了，我就会说‘Great!’或者‘Good!’，这是本能反应，想鼓励他们。如果答案不完整，我通常会让同桌补充，或者直接给出正确说法，因为怕追问会让学生尴尬，也怕课堂冷场”。当被问及是否了解“探问”与“再组织”策略时，她坦言：“我知道应该多追问，比如‘Can you say more?’，但实际操作时总忘记，或者觉得学生可能说不出来，不如我直接总结更高效”。这种将理答窄化为“评价对错”而非“延伸思维”的定位，使她错失了通过理答深化学生理解的机会。A 教师也表达了改进意愿：“如果提前把追问的句式写在教案旁边，或许我能更多地使用探问，而不是简单表扬”。

综上，通过教师访谈的深度介入，研究发现 A 教师的提问行为不足并非单纯的教学技能缺失，而是根植于其对提问功能的认知偏差、对课堂效率的习惯性追求以及理答策略的引导意识薄弱。这些内隐因素与外部观察数据相互印证，为后续优化建议提供了精准的干预点。

5. 优化建议

5.1. 分层设问，均衡问题认知水平

A 教师在导入环节虽设计了阶梯式问题，但记忆性与理解性问题合计占比 60%，高阶问题中分析性与创造性问题较少，且部分高阶问题因候答时间不足未能充分展开。教师应进一步遵循布卢姆认知分类，将单一的评价类问题延伸到分析层面。在已有语言支架的基础上追加追问，从“What do you think?”延伸至“Why do you think so?”，推动学生思维从“表达观点”走向“论证观点”。

教学片段优化如下：

T: What is farming like in your mind? You can use this sentence pattern.

S: Farming is meaningful because it gives us food.

T: I like your word “meaningful”. But why exactly does it give us food? Can you explain the process?

S: Because farmers plant rice, water them, and after months we can eat.

T: Excellent! So farming is not just “giving food”—it’s a long process of hard work.

优化后的追问链将评价性问题延伸为分析性问题，引导学生从多角度审视 farming 的意义，思维由表层走向纵深。

5.2. 耐心等待，适当延长候答时间

A 教师在低层次问题上等待时间大多不足 4 秒，高层次问题有时不足 10 秒便点名，导致部分学生思维过程被打断。教师应根据问题认知层级调整候答时间：低阶问题等待 4~6 秒，高阶问题等待 10 秒以上[8]。若学生沉默，教师可用“等待 + 点拨提示”替代直接干预或代答，为学生搭建新旧知识间的桥梁。

教学片段优化如下：

T: Why did Sam feel the vegetables taste better? Does it really taste better? (等待 8~10 秒，环视全班)

S: (犹豫) Because... he grew them?

T: Good start! He grew them himself. Now think—when YOU make something by yourself, how does it feel to eat it? (再等 5 秒)

S: It feels... happier! Because I know how hard I worked.

T: Exactly! So the vegetables didn’t change—Sam changed. He worked hard, so he felt proud. That’s why they “taste better”. Great thinking!

教师通过延长候答时间并辅以支架性提示语，使学生完成从模糊感知到清晰表达的完整思维建构。

5.3. 扩大覆盖，叫答方式由“点对点”转向“点对组”

A 教师 50%的提问指向自愿回答的学生，随机点名仅占 10%，学困生与害羞学生参与机会有限。教师应增加小组合作回答的比例，将部分“教师→个人”的提问模式转为“教师→小组”。具体做法：对有一定难度的问题先抛出→小组讨论 2~3 分钟→小组代表分享(代表每次轮换)；对于低阶问题可刻意点名平时沉默的学生，给予其成功体验，提升课堂参与覆盖率。

教学片段优化如下：

T: What did he do on the trip after they arrived at the farm? Let’s do a quick pair discussion—30 seconds with your partner. Go! (学生两两讨论)

T: OK, time’s up. You (指向一名平时较少举手的学生), what did your partner say?

S: My partner said he explored the farm.

T: Good! You listened well. And what did YOU add to your partner’s answer?

S: I said he also learnt how food goes from the field to our tables.

T: Perfect! Now, class—why is learning about “field to table” important? Think in your groups of 4.

教师将个人回答转为同伴互助与小组互动，既扩大了参与面，又通过“你同伴说了什么”“你补充了什么”的双重提问深化了学生的信息加工。

5.4. 深化理答，善用探问与再组织

A 教师积极反应占比 50%，以简单表扬为主，当学生给出不完整答案时偶有教师直接代答的情况。教师应减少“口头表扬 + 快速推进”的模式，增加探问与再组织的使用频率。当学生答案不完整时，先用“Can you say more about...?”“What do you mean by...?”进行探问；当学生答案正确但表述模糊时，用“So you mean...?”帮助其精确化；最后由教师进行清晰完整的再组织，确保全班形成准确认知。

教学片段优化如下：

T: So class, after getting home, how did he feel? Let’s read the last two sentences.

S: Meaningful.

T: “Meaningful”—that’s a good word. But “meaningful” describes the trip. How did HE feel inside? Can you tell me a feeling word? (探问)

S: Umm... happy?

T: Happy, yes! But is there a word that means “happy about something YOU did”? (再探问，等待 2 秒)

S: Proud?

T: Yes! Proud—that’s exactly it. He felt proud because he worked hard and learned a lot. So class, when we do something difficult and succeed, we feel proud. Remember this word—proud! (再组织)

教师先通过连续探问引导该生自我修正，再由教师进行再组织，既保护了学生的自尊心，又确保了全班对目标词汇的准确理解。

6. 实施挑战与情境化策略

前面所谈到的优化策略在理想教学情境下具有积极意义，但真实课堂的复杂性往往构成多重挑战。若忽视这些挑战，建议易沦为“纸上谈兵”。因此，本节结合课堂现实，分析策略落地的潜在障碍，并提

出更具弹性的实施路径。

6.1. 现实挑战分析

1. 时间与教学进度的压力：初中英语课时有限，阅读课需在 40 分钟内完成读前、读中、读后多个环节。分层设问、延长候答等策略必然占用更多时间，教师常面临“思维深度”与“内容覆盖”的两难。A 教师在访谈中亦坦言：“我知道应该多等，但考试压力逼着赶进度”。这种结构性矛盾是提问优化的最大阻力。

2. 学生差异与课堂管理的平衡：扩大叫答覆盖面要求更多学生参与，但学困生或内向学生可能因准备不足而产生焦虑，甚至引发纪律问题。尤其在 50 人以上的大班额中，教师较难兼顾个体需求与整体秩序。

3. 评价制度与提问创新的错位：当前许多学校的课堂评价仍以“流畅度”“答案正确率”为导向，缺乏对学生思维过程的关注，导致教师缺乏尝试新提问模式的动力。

6.2. 弹性实施策略

针对上述挑战，建议采取以下更具情境适应性的策略，而非“一刀切”的改革：

1. 弹性候答：分层等待与“等待卡”工具

不必所有高阶问题都机械等待 10 秒以上，可根据问题难度与学生反应灵活调整。引入“等待卡”策略：教师抛出问题后，先给全体学生 5 秒默想，然后出示“等待卡”(如手势或提示牌)，愿意回答的学生举手，若举手人数不足，则再延长 5 秒并给关键词提示。这样既保证了思考时间，又避免了课堂冷场。

2. 差异化叫答：建立“回答轮次表”与“同伴互助圈”

针对学生差异，教师可课前制定“回答轮次表”，确保每位学生每节课至少有一次被点名机会；同时，将“自愿回答”与“指定回答”结合，对低阶问题优先叫学困生，对高阶问题采用“小组代表轮换制”。在小组互动中，明确角色分工(记录员、汇报员等)，避免部分学生“搭便车”。

3. 情境化问题链设计：与教材深度绑定

为减轻备课负担，教师可将优化策略融入教材分析，针对每个阅读单元预设“核心问题链”，标注认知层级与候答建议，形成校本资源库。这样既能保证提问质量，又能适应教学进度压力。

4. 评价导向的渐进调整

在现有评价制度下，教师可先从“隐性思维评价”做起：在课堂中增加“思考过程分”，对敢于表达模糊想法或提出不同见解的学生给予加分，逐步引导学生重视思维过程而非仅正确答案。同时，向学校建议将“思维品质培养”纳入课堂评价标准，争取制度支持。

总之，课堂提问的优化不是一场“革命”，而是一个在现实约束中不断寻求平衡的渐进过程。只有将策略与课堂真实情境弹性结合，才能真正推动提问从“形式问答”走向“思维对话”。

7. 结语

课堂提问是初中英语阅读教学中落实思维品质培养的核心教学行为。本研究以人教版七年级下册 *A Day to Remember* 阅读课为案例，依托“发问–候答–叫答–理答”四环节框架，对 A 教师的提问行为进行了系统观察与转录，并借助半结构化访谈跳出“外部行为推断”，从教师主观经验层面揭示其提问偏“检测”而非“发展”的认知取向、“效率优先”的教学惯性，以及理答中探问与再组织使用不足的策略短板。研究最终启示我们：课堂提问的优化并非一场“革命”，而是一个在现实约束中渐进调整的过程。教师需建立反思性提问意识——课前依布卢姆层级预设问题链，课中据学生反应灵活调节候答与理答，

课后复盘并迭代改进。唯有将提问从“预设脚本的执行”转化为“师生共建的思维对话”，才能真正激活学生的分析、推理与评价能力，有效服务于英语学科核心素养中思维品质的培养目标。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[2] 陈则航, 王蔷, 钱小芳. 论英语学科核心素养中的思维品质及其发展途径[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(1): 91-98.

[3] Sinclair, J.M. and Coulthard, R.M. (1975) Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. Oxford University Press.

[4] Walsh, S. (2011) Exploring Classroom Discourse: Language in Action. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203827826

[5] Mercer, N. and Littleton, K. (2007) Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203946657

[6] Alexander, R. (2011) Towards Dialogic Teaching. 4th Edition, Dialogos.

[7] Long, M.H. and Sato, C.J. (1983) Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, H.W. and Long, M.H., Eds., *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, 268-285.

[8] Rowe, M.B. (1986) Wait Time: Slowing down May Be a Way of Speeding up! *Journal of Teacher Education*, **37**, 43-50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110

[9] Chaudron, C. (1988) Second Language Classrooms. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781139524469

[10] Borg, S. (2006) Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. Continuum.

[11] Pajares, M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, **62**, 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

[12] 祝新华. 改进教师在阅读课堂提问中的反馈: 增加数量、提升质量[J]. 教育研究与实验, 2016(5): 70-76.

[13] 廖光蓉, 周瑜. 小学英语教师课堂提问能力的培养[J]. 当代教育理论与实践, 2022, 14(4): 127-131.

[14] 崔允漷. 有效教学: 理念与策略(下) [J]. 人民教育, 2001(7): 42-43.

[15] Bloom, B.S. (1956) Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain. David McKay Co., Inc., 35-70.

[16] Nunan, D. (1991) Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. Prentice Hall.

[17] 胡庆芳. 有效课堂提问的 22 条策略[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2020.