

閱讀提問的規劃與實施

--以「湖心投石」教學模式為例

馬行誼

國立台中教育大學語文教育學系 教授

摘要

語文課堂中，「提問」是培養聆聽、說話、閱讀、寫作等語文能力的催化劑，由於語文能力有別與訓練重點的取捨，後續教學時有關「提問」的目標、範圍、類型、作法和功能等安排，自然也會有所差異。此外，吾人應思考在各種條件的制約下，如何讓「提問」具體的發揮其功能與效果，否則人云亦云、人作亦作，徒具形式，「提問」就只能是教學理論書中的一段空談而已了。筆者嘗試以自創的「湖心投石」閱讀教學模式為例，詳細的談談「提問」在「設定提問的目標」、「確立提問的範圍」、「考慮提問時的要素」和「學生從被問到自問」等項目的規畫與實施相關問題。

關鍵詞:閱讀教學、提問、湖心投石教學法

Plan and Practice of Questioning in Reading: An Example of Teaching Model of “Hu-Xin-Tou-Shi”

Ma, Hsing-Yi

Professor, National Taichung University of Education

Abstract

“Questioning” is an activator for training up the ability of listening, speaking, reading and writing in language classes. Since language ability is distinct from training focus, the use of questioning will vary depending on relevant objectives, scopes, types, practices and functions in teaching. In addition, it is important to consider how to maximize “questioning” in various conditions to save it from being all talk in books packed with teaching theories. On the basis of the reading model “Hu-Xin-Tou-Shi” proposed by the author, key issues on questioning addressed in detail include programming and implementation of objective setting, scope ensuring, element identifying, and students’ transformation from being questioned to asking questions.

Keywords: reading instruction, questioning, teaching method of “Hu-Xin-Tou-Shi”

壹、前言

自古至今，「提問」(questioning)作為一種重要的課堂教學技巧，由來已久，而且在各個學科的教學上，都占有舉足輕重的地位，這早已是教育界的共識了。然而，「提問」絕對不只是教師開口發問就算數，隨著學科的屬性與文本的差異，課堂「提問」的目標、範圍、類型、作法和功能便會有所不同，這是應該特別強調的部分。因此，我們回到語文的課堂時，也會毫無意外的發現，「提問」依然是培養聆聽、說話、閱讀、寫作等語文能力的催化劑，此外，語文與其他學科運用「提問」時的狀況相同，由於語文能力有別與訓練重點的取捨，後續教學時有關「提問」的目標、範圍、類型、作法和功能等安排，自然也會有所差異。

據筆者觀察，現今台灣的閱讀教學，已見逐漸嘗試脫離教師主導、學生接受的傳統模式，相反的，教師積極引導、學生自主學習慢慢成為當下的教學趨勢；考試至上的教學觀念似乎略有鬆動，學生主動建構學習所得開始成為課改的另一種呼聲；以往只是重視學生對閱讀文本內容滾瓜爛熟，以便能從容應試，現在則更強調以文本為基礎、為橋梁，藉以培養學生更多元的語文素養...，這些改變也都符合世界閱讀教育的潮流¹。在這股潮流之下，作為一種古老的教學技巧，「提問」是否也應該與時俱進，有一番新的風貌呢？筆者認為答案絕對是肯定的，解決之道則是吾人應思考在各種條件的制約下，如何讓「提問」具體的發揮其功能與效果，否則人云亦云、人作亦作，徒具形式，「提問」就只能是教學理論書中的一段空談而已了。

本文中，筆者為了不讓「提問」成為空談，希望能發揮其巨大的效能，故而在思考「提問」可能涉及的各種條件之後，嘗試以自創的「湖心投石」閱讀教學模式為例，詳細的談談「提問」的規畫與實施相關問題。簡言之，筆者自創的「湖心投石」閱讀教學模式是一種意象式的說法，在教學時隱喻整個湖是文本，石頭就是讀者對文本意義的建構，讀者投石於湖，石頭沉入湖底，象徵讀者對文本的深入思考；石頭進入湖中的同時，湖面會泛起漣漪，則是象徵讀者對文本的延伸思考。閱讀教學的過程中，學生被引導以文本為基礎，展開一連串既深入又延伸的系統性思考活動，藉以強化閱讀思考的能力，就是「湖心投石」閱讀教學模式的目標。

事實上，「湖心投石」閱讀教學模式的建立，是筆者參考西方教育原理、現今閱讀教學的趨勢、閱讀評比的內涵，以及中國傳統解經慣例而成，並已在小學語文課堂中試驗有成的理念²。本文中，筆者將在這樣的閱讀教學模式之中，詳細談談「提問」的規畫和實施的問題，此舉一方面希望給閱讀教學同道若干參考意見，一方面藉以重新省視實施「湖心投石」教學模式時的相關論題。

1 請參見李沖鋒：〈閱讀教學範式的轉型〉（收入《語文學科教育前沿》，2012，北京：高等教育出版社，頁187-206。）

2 「湖心投石」閱讀教學模式的理論建構部分，請參看拙著〈「湖心投石」閱讀教學模式的初步建構〉（《語教新視野》創刊號，2014，頁1-22）。筆者也於2015和2016兩年到新北市推廣此項教學法，而且早在2013年就已經於南投延平國小試驗有成。

貳、設定提問的目標

當下，各種閱讀教學的理念十分龐雜，有的關心閱讀文本的良窳，如繪本、立體書、電子書等；有的研發教學步驟、活動，如 SQ3R、DRTA、概念構圖等；有的主張閱讀的技巧，如勤提問、做筆記、找關鍵字詞等；有的分析閱讀的能力，如善用文章脈絡、找出觀點和輔助說明、分析與評價作者的論點；有的強調閱讀的策略，如預測、連結、摘要等；更有人力倡閱讀學習的形式或團體，如工作坊、讀書會、文學圈等等。如果我們仔細分析，不難發現這些理念有許多重複、共通的部分，甚至某些用語的不同，卻有全然一致的結論，而同樣的標題，卻有大相逕庭的內涵。比如某些閱讀「技巧」和「策略」的敘述內容，幾乎完全相同；同為閱讀「技巧」，不同學者的說法卻天差地別，甚至有人以「能力」的項目涵蓋之，令人眼花撩亂，莫衷一是。

筆者相信以上的研究成果，的確對閱讀教學有所幫助，除了文本的良窳和學習的形式有別之外，總的來說，大部分的閱讀教學觀念，多集中在把學生閱讀過程中所需的能力，切割成一個個小單元，然後再嘗試把這些小單元組合起來，成為閱讀教學的系列程序（如 SQ3R、DRTA）。當然，也有學者主張只訓練單一的能力、策略，比如預測、歸納、推論等，單獨強調並訓練學生熟練該能力或策略。筆者認為，這樣的做法可能有兩個顧慮：一是學生學習這些閱讀能力、技巧或策略後，姑且不論其單一與否，未來閱讀時真的能用得上嗎？二是即使未來時用得上，學生會不會只是僵化的操作某些程序，而且得到與大家相同無誤的結論呢？前者是知與行的問題，涉及課堂上的學習成果能否實際應用，學生未來能否成為一位優秀的讀者；後者則關乎課程能不能培養出有個性、有創意的讀者、教育到底能不能激發孩子的天賦等議題。

事實上，筆者的顧慮並非空穴來風，二十世紀初美國的大教育家杜威就曾有類似的質疑。他的說法是³：

...教育不止是侷限在它的理智方面，教育還要培養實際有效的態度，加強和發展道德的素質，培養美的鑑賞能力。但是，在所有這些事項中，至少要有一種有意識的目的，亦即要有一個思想的因素。否則，實際的行動是機械的、因循守舊的，道德也要流為輕率的和獨斷的，美的欣賞就會成為感情的衝動。（頁 104）

在杜威的認定下，閱讀是屬於「技能性」的學科，他認為如果沒有思維的訓練，學生就會機械化的重複某些活動，即使讀了書，卻還是不了解書中的含意，或許他的這個看法，可作為孔子「學而不思則罔」的現代詮釋。筆者認為，快一百年前，杜威已經指出了閱讀教學的盲點，但他沒有否定閱讀教學研究的各項成果，卻睿智的指出了閱讀思維的訓練才是重中之重，一旦讀者啟動了思考的引擎，閱讀的能力、技巧或策略就不再只是機械的訓練，而是源源不絕的資源和助力，能夠幫助讀者走出屬於自己的方向和收穫。

³ 出自約翰·杜威著，姜文閱譯：《我們如何思維》（1995。台北：五南。）

這時，「提問」就是誘發學生閱讀思考的利器，無怪乎高達美的哲學詮釋中認為「提問」和「理解」的關係密切，「提問」促進了思考，「因為提出問題，就是打開了意義的各種可能性，因而就讓有意義的東西進入自己的意見中。」⁴筆者自創的「湖心投石」教學模式，正是一種透過「提問」培養學生系統化閱讀思考能力的教學理念。此外，該教學模式中既深入又延伸的系統化思考項目，其實就是一般閱讀能力、策略和評比常見的範疇⁵，差別之處就在於我們是透過「提問」引導學生思考，再將一連串的思考範疇加以系統化而已，同中有異，異中求變，只是我們更執著於強調教學過程的思辨性和系統性罷了。

因此，在「湖心投石」閱讀教學模式中的「提問」，不再要求學生熟練某些技巧、完美的操作程序，更不只是接受填鴨式的能力訓練、不明所以的熟練、掌握策略，而是透過教師的引導下，投入解答一連串問題的思考性活動之中，藉以開發其思考潛能，學習從不同角度挖掘閱讀文本的可能性。進而言之，除了足以激發學生思考的一連串問題之外，過程中教師的引導方式尤為關鍵，否則「湖心投石」閱讀教學模式只能回到傳統教學的老路子。然而，課堂中的師生關係應該是平等的，套用高達美的「談話觀」，他認為「對話」的任何一方都不是主導者、追隨者，卻都陷入「談話」的情境之中，過程中誰都不可能是獨裁者，誰也不必屈從對方，而且真正的理解是帶著自己的前理解，透過「對話」的內容，掌握對方的想法⁶。於是，在閱讀教學的過程中，閱讀文本、老師、學生三者彼此都在進行「談話」，誰也不是主宰者，只是透過語言，努力的展示自己試圖讓對方理解，而自己也以不失自我的方式試著理解著對方。

筆走至此，我們已經為閱讀的「提問」教學，設定了一個非常明確的目標，那就是強化學生的閱讀思考能力。基於這樣的目標，「湖心投石」閱讀教學模式必須擁有一連串足以培養學生系統化思考的問題，在此同時，老師也必須有所自覺，因為引導學生閱讀思考的方式必須是平等的「談話」，在文本的起點上，跟隨著問題的發展，一起陷入談話之中，透過語言表達自己、了解對方。是故，以往教師主宰課堂一切、掌控教學進度的做法必須有所調整，教師心態也得隨之有所改變，才能夠真正的引發學生思考。以下兩節，筆者將分別針對「湖心投石」閱讀教學模式中思考性問題的範疇和例子，以及實施「提問」教學時所涉及的種種因素，深入分析並提出若干建議。

4 出自 Gadamer, H-G 原著，洪漢鼎、夏鎮平譯：《詮釋學 I 真理與方法—哲學詮釋學的基本特徵》（1995，台北：時報。頁 485。）

5 譬如國際閱讀評比 PISA 中的「統整」（integrate）與「詮釋」（interpret），PIRLS 的「直接推論」（make straightforward inferences）、「詮釋和統整觀點與訊息」（interpret and integrate ideas and informations），都是「湖心投石」閱讀教學模式中採用的思考性範疇。

6 同註四，頁 495-497。

參、確立提問的範圍

上一節中，我們已經把閱讀「提問」的目標設定在培養學生的思考能力，所以「提問」的範圍當然就是引發思考的問題。但是，什麼樣的問題才是思考性的問題呢？如何從閱讀文本的內容中設計這些思考性的問題呢？基於此，筆者自創的「湖心投石」閱讀教學模式中，就包含了六個思考的範疇，分別是「判斷」、「評論」、「連結與聯想」、「比較與對照」、「推論」、「創造」等，筆者對這些思考範疇的界定如下：

- 一、**判斷**:所謂的「判斷」，就是對文本敘述的適切性、準確性、可信度，或對文中論及事物的合理性、價值性和關聯性進行判斷，並提出判斷的客觀依據的過程。
- 二、**評論**:所謂的「評論」，就是學生針對作者在文本中所提出的觀點、立場和信仰，或是行文過程中主題、邏輯、闡釋和論斷等方面，加以評析並提出自己主觀論點的過程。
- 三、**連結與聯想**:所謂的「連結與聯想」，就是學生將文本的內容連接到以往的經驗，或者是以文本的內容為基礎，發揮想像力，再與其他不同的事物產生聯繫的過程。
- 四、**比較與對照**:所謂的「比較與對照」，就是學生找出文中事物之間的關係（含因果、順序、大小、普遍與特殊、部分與全體等），以及發現不同文本間某些項目的異同（含意義、主題、情節、人物、地點、理由等）的過程。
- 五、**推論**:所謂的「推論」，包括學生嘗試推知文本未講明的細節、推測故事可能的發展、預測故事的結局、評估情節改變後可能的結果、類化某些事物的關係、解讀數字或畫面的內涵等等的過程。
- 六、**創造**:所謂的「創造」，包括閱讀後嘗試從不同立場看問題、想出更多解決問題的方法、針對文中的敘述逆向思考、提出各種新假設、比喻或隱喻文中事物，也可以實際創造某些新事物，比如改寫仿寫續寫文章、為人物規劃某些活動（如展覽、比賽、發布會、研討會...）、根據文本內容製作文宣品（如海報、企劃書、預算表、旅遊行程、題辭講稿...）、創造一個替代品或獨特的物品...等的過程。

在完成上述的思考範疇界定之後，筆者為了示範如何在這些範疇下設計問題，所以提供下列的提問範例：

一、判斷性問題的例子

- (一) 你認為文中哪些部分是事實？哪些部分是作者的意見？為什麼？
- (二) 文中提到，德華為了方便，任意的...，你認為這種行為正確嗎？為什麼？

二、評論性問題的例子

- (一) 讀過課文之後，如果請你為本課換一個課名，你會換甚麼課名呢？為什麼？你的課名和原來的課名有何不同？請說說你的看法。

- (二) 文章的第一段提到小安的個性是...，最後一段又說小安...，你認為作者這樣的寫法合理嗎？為什麼？請提出你所持的理由。請說明你贊同或反對的理由。

三、連結與聯想性問題的例子

- (一) 課文中提到，作者小時候有許多好玩的遊戲，你是不是也想起幾個好玩的遊戲了呢？試著說說看吧！
- (二) 課文中提到景陽崗上，武松赤手空拳打死了猛虎，傳為一時佳話。話說四十年後武松再次上去景陽崗，不巧又遇到了猛虎，可是已年老體衰，無法力敵猛虎，只能智取，但身上只有一支笛子、一只水囊、一把柺杖、兩個火燒、一袋碎銀子、一頂破斗笠...請你幫他出出主意，這次他該怎麼從猛虎的口中逃脫呢？

四、比較與對照性問題的例子

- (一) 本課課文中小華不小心打破繪畫教室的雕像模型，他很懊悔，不斷責怪自己，你能不能幫他想想到底是什麼因素造成的呢？為什麼？
- (二) 〈空城計〉中，諸葛亮不費一兵一卒，竟成功嚇退了司馬懿的大軍，立於不敗之地，如今我們讀了這段歷史，還是覺得真是不可思議啊！說說看，你為什麼會覺得諸葛亮的成功是不可思議？如果一般人戰場上使用諸葛亮「空城計」，也一樣會成功嗎？為什麼？請說說你的理由。

五、推論性問題的例子

- (一) 文中小明高高興興地去郊遊，卻什麼都沒有準備，你想想看小明在旅途中會遇到那些問題？他會怎麼面對這些問題？對他的心情有什麼影響呢？
- (二) 你能不能從課本插圖的內容中，告訴我們作者所處的是一個什麼樣的環境？他的心情是什麼？他的舉動表示他正在做什麼，或是暗示他下一步有何行動嗎？請從插圖的內容說說你的推測結果。

六、創造性問題的例子

- (一) 文中的主人翁面對困境，想出很棒的點子度過難關，如果是你，你會想出什麼新點子呢？請至少想出三個新點子，並說明你的想法。
- (二) 課文中作者介紹了齊白石的生平和畫風，並提出了他的深刻感悟，讓我們印象深刻。請嘗試辦一個齊白石畫作品評會，分組依據所找到的齊白石畫作，以 PPT 的方式口頭報告欣賞感受。

從上面的問題中不難看出，無論前兩項深入文本的思考訓練，或是後四項延伸文本的思考訓練，筆者都是堅持從閱讀文本的內容出發，希望能養成學生以文本為基礎，發展系統化思考的習慣，而不是天馬行空，散亂無章法的亂想。

此外，許多學者曾提出「提問」範圍和類型的想法，值得我們在設計問題時深思。譬如一般課堂「提問」常見的「記憶性問題」，在強調閱讀思考的「湖心投石」法中並沒有安排，主要是因為它無法刺激學生思考，筆者建議不妨放在學

生預習活動中，以檢核其預習成效。另有學者依教學目的將「提問」分成「引導性問題」、「強調性問題」、「鞏固性問題」三種⁷，對「湖心投石」教學法問題的設計也深有啟發，因為思考能力的訓練雖是核心，卻還是得在文本的內容中扎根。教師對文本越熟悉，就越知道文本有那些能引發學生思考，而且在增進語文的基本前提下，或引導、或強調、或鞏固，讓學生的閱讀能力和思考能力，同時進步，一舉兩得！

肆、考慮提問時的要素

承上所論，既然「湖心投石」教學法所設計的問題是為了培養學生的閱讀思考，理所當然的，教師提問時就得圍繞著這個目標去考慮相關的因素。長期以來，學者們對提問教學相關要素的討論，比如提問的目的、功能、類型、時機、切入點，乃至於問題好壞、教師行為、學生反應、環境支持、教材資源等研究，研究成果已是汗牛充棟。吾人細讀之後，雖然覺得這些說法言之成理、持之有故，但沒有實際的狀況佐證，不免有抽象虛無之嘆。筆者認為，當教師決定使用「湖心投石」閱讀教學法時，如果考慮「提問」的相關要素，不妨先從兩個角度切入：一是整合提問的功能；二是問題的多元展現。事實上，除了上述兩個角度之外，「教師的引導性行動」也是非常重要的環節，但由於所涉及的觀念較為複雜，筆者將在下節另行申述，本節只集中在上述兩個角度討論。

首先是「整合提問的功能」。事實上，曾經討論過提問功能的學者很多，有的是概括性的談，有的則是抽絲剝繭，條條羅列，甚至達到十九項之多，其中較為權威的說法，如 Wilen, Ishler, Hutchison & Kindsvatter (2000) 指出，提問的功能大概有以下五種⁸：

- 一、 提問可以完成多種教學目的；
- 二、 提問能積極影響學生的學業成就；
- 三、 提問能使學生更積極主動投入課堂互動之中；
- 四、 提問能刺激學生思考；
- 五、 提問本身可以是學生學習對象，以後能提出更好的問題。

筆者認為，他們提出的這五點提問功能並非獨立的，而是連動的，也就是如果教師在課堂運用了提問技巧，這些功能不是只有一兩項成立，而是各項都能發揮。然而，筆者堅信上述五項功能之中最關鍵的是第四項，因為如果提問無法刺激學生思考，其他四項如何成立呢？呼應本文第一節杜威的說法，如果第四項不成立，恐怕難免會照本宣科或胡亂言動，其他四項也只能是機械的、因循守舊的，或輕率的和獨斷的，甚至只是一種感情的衝動而已了。相反的，一旦提問能刺激學生思考，其他四項提問的功能就水到渠成，理所當然了，由此可見提問思考性的問題是多麼重要，而且一旦刺激了學生的思考之後，綱舉目張、一呼百諾，提問的其他功能也自動生效。

⁷ 宋廣文、胡凡剛：〈課堂提問的心理學策略〉（《上海教育研究》，第一期，2001，頁52-54）

⁸ 引自黃偉：〈中美課堂提問研究述評及比較〉（《天津師範大學學報》基礎教育版，第十二期第三卷，2011，頁50-55）

其次是「問題的多元展現」。因為吾人安排「湖心投石」教學法提問的目的，是為了培養學生閱讀思考的能力，所以在「問題的呈現方式」和「教師的引導行為」兩方面，都要特別注意。但是，由於「教師的引導行為」方面，筆者打算下一節再談，所以此處我們將集中討論「問題的呈現方式」。作為能刺激和培養學生思考的問題，除了老師生動的引導外，問題本身還能夠怎麼多元化呢？對學生思考有什麼幫助呢？筆者檢視了若干學者們的建議⁹，然後再與「湖心投石」閱讀教學的目標結合後，嘗試提出以下幾種提問類型：

- 一、**反詰質疑式的提問**：孟子說過：「盡信書，不如無書。」能夠反思書中的內容，當然是我們培養閱讀思考時，很重要的一環。譬如上述「評論性」的題目有：「文章的第一段提到小安的個性是...，最後一段又說小安...，你認為作者這樣的寫法合理嗎？為什麼？請提出你所持的理由。」作者在文中對小安的描述已有改變，不妨大膽提出來讓學生去反思、去質疑，刺激其進一步思考，
- 二、**價值澄清式的提問**：如果文中有若干涉及「好不好」、「對不對」、「該不該」的內容，正好可以讓學生作為道德或價值判斷的材料，譬如上述「判斷性」的題目有：「文中提到，德華為了方便，任意的...，你認為這種行為正確嗎？為什麼？」文中「德華」的行為，恰好可以做為引導學生進行價值澄清思考的題材，老師當然要把握這個機會。
- 三、**追根究柢式的提問**：一般的閱讀文本因為篇幅所限，通常只能點到為止，或者只能交代某些特殊情形，無法面面俱到，所以就給我們設計題目時很大的空間。譬如上述「比較與對照性」的題目有：「〈空城計〉中，諸葛亮不費一兵一卒，竟成功嚇退了司馬懿的大軍，立於不敗之地，如今我們讀了這段歷史，還是覺得真是不可思議啊！說說看，你為什麼會覺得諸葛亮的成功是不可思議？如果一般人戰場上使用諸葛亮「空城計」，也一樣會成功嗎？為什麼？請說說你的理由。」文中諸葛亮的成功例子當然不能被任意複製，還是要有條件的限制，「追根究柢式」的提問下，學生就能做更深入的思考。
- 四、**虛擬情境式的提問**：為了讓學生的思考時不至於太抽象，或者是希望學生類推、聯想或創造不同於作者的成果時，虛擬情境便是提問時的重要手段。譬如上述「連結與聯想性」的題目有：「課文中提到景陽崗上，武松赤手空拳打死了猛虎，傳為一時佳話。話說四十年後武松再次上去景陽崗，不巧又遇到了猛虎，可是已年老體衰，無法力敵猛虎，只能智取，但身上只有一支笛子、一只水囊、一把柺杖、兩個火燒、一袋碎銀子、一頂破斗笠...請你幫他出出主意，這次他該怎麼從猛虎的口中逃脫呢？」就是一個很有趣的提問方式。
- 五、**拋磚引玉式的提問**：「湖心投石」教學法中，閱讀文本只是個起點、引子，重點是要引發學生更深入或延伸性的思考，「拋磚引玉式」的提問就是透過文本內容的重點提示，比較學生所讀過類似主題的文本，所進行的思考。譬如

⁹ 筆者參考了林寶山：《教學論—理論與方法》。（民79，台北：五南。）、張玉成：《教師發問技術》。（1984，台北：心理。）、張玉成：〈教師發問技巧之外—論鼓勵學生發問暨教師回答技巧之重要性〉。（《國民教育》，39（3），47-53，1999。）、Donald P. Kauchak, Paul D. Eggen 原著，丘立崗主譯：《教學原理—學習與教學》。（2006，台北：學富文化。）、Gary D. Borich 著，郝永崑等譯：《有效教學法》。（2007，台北：五南。）、Nancy Lee Cecil & Jeanne Pfeifer 原著，劉夏青等譯：《教師如何提問，學生才會思考》。（2016，北京：中國青年出版社）、

可以提問：「『愚公移山』象徵著某些堅毅頑強、永不放棄的精神，是人類高貴的品質展現。你是否也讀過類似精神主題的歷史故事？故事的名稱是什麼？它和『愚公移山』有何異同？請說說你的看法。」以「精神主題」作為連結點，讓學生喚起自己以往的閱讀經驗，再加以比較、分析，就是「拋磚引玉式」提問的作法。

- 六、**引發觀點式的提問**：「湖心投石」教學法的目的，正是要引發學生更多元的閱讀思考成果，所以設計能夠引發學生觀點的題目，乃是教師的主要工作。譬如：「讀過課文之後，如果請你為本課換一個課名，你會換甚麼課名呢？為什麼？你的課名和原來的課名有何不同？請說說你的看法。」這個問題根本沒有標準答案，只要學生是根據課文提出的新課名，並且有一套說詞，言之成理，都可視為其思考的成果。
- 七、**推理探索性的提問**：思考訓練時，吾人常給一個事物或是現象，要求學生以此為起點，推論可能有的發展或變化，就是屬於「推理探索性的提問」。譬如上述的題目有：「你能不能從課本插圖的內容中，告訴我們作者所處的是一個什麼樣的環境？他的心情是什麼？他的舉動表示他正在做什麼，或是暗示他下一步有何行動嗎？請從插圖的內容說說你的推測結果。」就是這個類型的提問範例。
- 八、**問題解決式的提問**：所謂的「問題解決」，一方面可以理解為對提問問題的解答，一方面也可視為對問題情境或任務的解決方法。因此，學生必須解答的問題皆是這類的提問，至於上述問題中有：「文中的主人翁面對困境，想出很棒的點子度過難關，如果是你，你會想出什麼新點子呢？請至少想出三個新點子，並說明你的想法。」則是屬於設定問題的情境或任務之後，再由學生嘗試解答。

伍、學生從被問到自問

前文已經提到，在採用「湖心投石」教學法時，老師必須有所自覺師生之間是平等的「談話」，在文本的起點上，跟隨著問題的發展，師生一起陷入談話之中，透過語言表達自己、了解對方，千萬不能再回到傳統強調教師權威的模式之中。然而，即使有這樣的自覺，教學上就能無往不利了嗎？師生之間就能相悅而解嗎？顯然不是那麼簡單，為了刺激學生的思考，就得重視學生的個別差異，而教師的引導性行動就十分關鍵。以下是「湖心投石」教學過程中常見的現象，以及筆者對老師的建議作法：

- 一、**學生無法了解題意時**，原因大概有兩個：一是題目的用語、要求的任務模糊、不明確；二是教師在解釋題意時太急、太多、不够口語化。知道這兩個原因之後，教師在設計題目和解釋題意時注意一下便可。如果排除上述兩個原因之後，學生還有問題，可能就是學生個人的理解有障礙，所以教師解釋完題意後不妨留點時間，讓有問題的學生提問。
- 二、**學生思考沒有方向時**，老師大概會很緊張，有股衝動想到回到傳統的教學方式。這時千萬別有太大的情緒反應，因為這是很正常的現象，東方民族的教育本來就不重視思維，學生以往課堂上沒有思考的訓練，突然一下子就要求

他們有好的表現，無異是緣木求魚。因此，建議老師們多點耐心，試著以親自示範、舉生活實例等方法刺激學生思考，日子一久，學生的反饋一定會讓您驚喜萬分的。

- 三、**學生想法零散或太跳躍時**，教師應該要求學生不要急著發表自己的想法，先在小組中聽聽別人的意見，沉澱一下，然後寫下自己的看法，以做為其後發表時的依據。如果學生的想法零散不集中，或是三言兩語應付了事，教師應該持續追問，給予充分的思考時間，以及多方誘導其繼續發言，千萬別放棄或是過度無意義的讚美，以免混淆提問的重心。
- 四、**發表意見狀況不踴躍時**，教師應該要以身作則，示範積極思考、有創意的表達行為，並且透過鼓勵和獎勵等方式，刺激學生發表的意願。一般而言，這類思考性的問題一出，學生就會積極參與，課堂上常見的狀況是爭先恐後，一發不可收拾。如果情況剛好相反，可能就是學生對學習活動的要求不熟悉，或者是還在觀察老師的態度，這時只要堅持下去，相信很快就有改善。
- 五、**學生想法或意見過於單一**時，千萬不要太過失望，因為這是應試教育下的苦果，也是傳統教育所倡導的學習目標，但對訓練學生的閱讀思考而言，的確是個大災難！因為我們期待的反而是那些與眾不同、出類拔萃的新思維。學生心中未必沒有新思維，只是長久以來被壓抑了，沒有機會表現，或者是壓抑太久，一下子拿不出來，相信只要繼續努力，在老師的鼓勵和同儕的競爭之下，學生們蓄積的洪荒之力遲早有爆發的一天。
- 六、**有些學生想法太多，有些卻跟不上**，這很正常，學生的能力本來就有個別差異，更何況以往課堂上没有思考的訓練，一旦開展，陌生不熟悉再加上能力有差異，學生的極端表現是可以理解的。但是，過猶不及，學生想法太多，不假思索張嘴就來，我們要對他有所抑制；終日不發一言，呆若木雞，更不是我們所樂見的，應該要多加鼓勵。此外，學生的考試成績和思辨能力未必有太大的關聯性，有時成績不好的學生想法特別活潑，所以千萬不要事先給學生貼標籤，更不要認為某些學生絕對做不到，就乾脆給他答案抄一抄，如此勢必功虧一簣，白忙一場了。

然而，儘管前幾節一直在談教師提問的相關問題，「湖心投石」閱讀教學模式的最高境界卻是希望學生能自我提問，甚至能夠帶領班上其他同學討論，找出屬於自己的看法和意見。筆者認為，也唯有在這樣的狀況下，才算是以學生為中心的閱讀教學，這些閱讀思考的成果也才是學生能帶著走的素養了。但是，筆者曾聽說有些學者或老師主張讓學生直接自行提問問題，過程中老師並不加以指導，練習前也沒有任何示範活動，放任學生自行學習。筆者難以認同這樣的作法，原因在於人類本來就有思考能力，平常卻花很多時間在無益的妄想之中，教師沒有引導就讓學生自行提問，只會助長這樣的亂象，更何況教育是一種高投資報酬率的行為，沒有指導，毫無目標與方向的練習，徒然浪費時間精力，實在令人費解。

既然如此，為什麼我們還主張要學生學會自行提問？學生自行提問的能力能被教導嗎？對此，我們就得從學者們的研究中找到依據。首先，學者們十分肯定當學生自發性的提問某個知識領域或特定主題時，「提問」行為本身就是一種增

進學習非常有用的認知策略¹⁰。其次，當學生提出問題時，便是一種學習適應的過程，「提問」有助於調節學習的步調，只有這時，才標誌著他已經成為一位獨立的閱讀者了¹¹。再者，學生提問問題時，不是只有找答案而已，也是學習狀態的展現，簡單的說，提問的內容其實就是學習者的認知目錄¹²。更有研究顯示，教學生提問有助於他們的閱讀理解¹³，而且不同類型的閱讀提問都能透過指導，讓學生能夠掌握及應用在爾後的閱讀理解活動之中¹⁴。

因此，從被問到自問，「湖心投石」教學法的所培養的學生閱讀思考素養，不再是被動的接受刺激後的反應，而是主動的尋找對自己有意義的部分，轉化為自己耕耘後的收穫，並且在任何閱讀的時刻中都可以隨時應用，最後成為個人終生不變的基本素養，這就是「湖心投石」閱讀教學模式的最高境界了。然而，「提問」中，教師該怎麼做才能達到學生自問的境界呢？筆者認為美國老師下列的建議值得我們參考¹⁵：

- 一、 閱讀課堂的過程中不斷示範有智慧的問題，以供學生學習；
- 二、 清楚說明提問策略為什麼和該怎麼做，才能協助我們理解；
- 三、 提供符合學生能力或他們有興趣的閱讀文本刺激提問；
- 四、 監控學生的提問表現，以及提供必須的額外引導。

筆者認為，上述四項隱隱然就是一個操作的流程，「湖心投石」閱讀教學模式下學生從被問到能自問，都應該在教師非常明確的示範和引導下完成，而不是隨意的亂想亂問。因此，教師在「湖心投石」教學中針對閱讀文本提出一系列的問題後，學生接受引導，自行找出問題的解答，同時也了解問題本身的含意，日子一久，學生習慣這樣的學習方式之後，教師除了引導學生找出答案，同時以自己的提問為例告訴學生提問對我們的理解有何幫助，以及該怎麼問出好問題。慢慢地，教師再以課文或學生有興趣的文章為例，讓學生試著自己提出問題，然後再找出答案，但是，這時候教師要掌握學生自行提問的狀況，以建議或討論的方式協助學生問出更好的問題，切記不要對學生的問題做好壞的論斷，或者一下子期待太高，又沒有耐心等待學生逐漸成長，就輕言放棄了。

10 Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, (2), 181-221.

11 Nelson-LeGall, S., & Glor-Schieb, S. (1985). Help-seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 58-71.

12 Taboada, A.M. (2003). The association of student questioning with reading comprehension. PHD Dissertation.

13 Ezell, H.K., Kohler, F.W., Jarzynka, M., & Strain, P.S. (1992). Use of peer-assisted procedures to teach QAR reading comprehension strategies to third-grade children. *Education and Treatment of Children*, 15, 205-227.

14 Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9(3), 177-199.

15 Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *www.Teaching k-8.com*, 68-69.

伍、結語

透過本文的分析，大家不難發現「提問」對「湖心投石」閱讀教學模式而言，至關重要，而且為了刺激學生的閱讀思考，舉凡提問的目標、問題的類型，提問的相關因素等範疇，都有十分明確的要求，甚至從被問到自問之間，「湖心投石」閱讀教學模式也希望「提問」能扮演轉化和遷移學習成果的角色。相對的，一般課堂上老師最常問的記憶性或檢索性問題，已經不是教學重點；若干無序的、隨興的「滿堂問」教學，自然難以出現；某些只為了訓練某些能力或策略的設計，任意脫離文本而天馬行空的亂象，也不再大行其道了。如此一來，「提問」就變成了老師閱讀教學的好幫手。

然而，教學的畢竟是老師，光有好的問題和規畫好的流程還是不夠的，沒有能夠掌握並執行的良師，一切都是空談。因此，為了執行「湖心投石」模式下的「提問」教學，老師要以身作則，成為一位好學深思的榜樣；教學過程中能以平等對話的態度，引導學生思考更多的東西；對閱讀文本內容的引導，除了不要任意脫離外，一邊要求學生課前自學，為自己的學習負責，一遍也強調深刻體驗重於記憶背誦，打破以往結構性的課程教學規劃...。一旦老師能夠做到這些要求，不僅「提問」教學立刻展現成效，連帶著「湖心投石」閱讀教學模式也得以成功，這就是筆者特別期待的事了。

參考書目

- 李沖鋒 (2012)。〈閱讀教學範式的轉型〉。收入《語文學科教育前沿》，北京：高等教育出版社。187-206。
- 宋廣文、胡凡剛 (2001)。〈課堂提問的心理學策略〉。《上海教育研究》，第一期。52-54。
- 林寶山 (1990)。《教學論—理論與方法》。台北市：五南出版社。
- 馬行誼 (2014)。〈「湖心投石」閱讀教學模式的初步建構〉(《語教新視野》創刊號)。1-22。
- 黃偉 (2011)。〈中美課堂提問研究述評及比較〉。《天津師範大學學報》基礎教育版。第 12 期第 3 卷。50-55。
- 張玉成 (1984)。《教師發問技術》。台北：心理。
- 張玉成 (1999)。〈教師發問技巧之外—論鼓勵學生發問暨教師回答技巧之重要性〉。《國民教育》。第 39 卷第 3 期。47-53。
- Donald P. Kauchak, Paul D. Eggen 原著，丘立崗主譯 (2006)。《教學原理—學習與教學》。台北：學富文化。
- Ezell, H.K., Kohler, F.W., Jarzynka, M., & Strain, P.S. (1992). Use of peer-assisted procedures to teach QAR reading comprehension strategies to third-grade children. *Education and Treatment of Children*, 15, 205-227.
- Gadamer, H-G 原著，洪漢鼎、夏鎮平譯 (1995)。《詮釋學 I 真理與方法—哲學詮

- 釋學的基本特徵》。台北:時報。頁 485。
- Gary D. Borich 著，郝永歲等譯 (2007)。《有效教學法》。台北市：五南出版社。
- Hervey, S. (2006) .Who asks the questions? *www.Teaching k-8.com*,68-69.
- John · Dewey 著，姜文閔譯 (1995)。《我們如何思維》。台北市：五南出版社。
- Nancy Lee Cecil& Jeanne Pfeifer 原著，劉夏青等譯 (2016)。《教師如何提問，學生才會思考》。北京:中國青年出版社。
- Nelson-LeGall,S.,& Glor-Schieb,S. (1985). Help-seeking in elementary classrooms : An observational study. *Contemporary Educational Psychology*,10,58-71.
- Rosenshine,B.,Meister,C.,& Chapman,S.(1996).Teaching students to generate questions :A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*,66,(2),181-221.
- Scardamalia,M.& Bereiter,C.(1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*,9(3),177-199.
- Taboada,A.M.(2003). The association of student questioning with reading comprehension. PHD Dissertation.