

小学语文课堂互动模式实践探索

格松卓嘎

西藏昌都市左贡县第三小学

摘要：本研究针对小学语文课堂互动中学生主体地位边缘化、互动形式浅表化、互动资源单一化及互动评价片面化等问题，提出三维互动模型。该模型重构师生、生生及人与文本之间的多维互动关系，明确情境卷入、认知深化与交往互动为核心要素。在此基础上，建构包含情境创设、问题驱动、小组合作与技术赋能的实践策略体系。情境创设策略激发情感卷入，问题驱动策略促进认知深化，小组合作策略实现交往互动，技术赋能策略拓展互动空间。四类策略协同作用，旨在将课堂互动从单向传递转向多向建构，提升学生语言运用与思维发展水平。

关键词：小学语文；课堂互动；教学实践

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.120

引言

课堂互动是小学语文教学的核心环节，直接关系到学生语言能力与思维品质的发展。当前实践中存在学生主体地位边缘化、互动形式浅表化、互动资源单一化、互动评价片面化等问题，制约互动功能发挥。本研究提出三维互动模型，重构多维互动关系，明确情境卷入、认知深化、交往互动等核心要素，并建构情境创设、问题驱动、小组合作、技术赋能四类实践策略，为优化小学语文课堂互动提供路径。

一、小学语文课堂互动的内涵与理论基础

小学语文课堂互动是在语文教学活动中，教师与学生、学生与学生之间围绕语言理解、表达与思维发展展开的双向或多向交流过程。其内涵包括三个层面：行为层面的问答、讨论、合作等外显交互；认知层面的观点碰撞、意义协商与深度理解；情感层面的态度传递、兴趣激发与安全感建立。理论基础主要依托维果茨基的社会文化理论，强调语言学习发生于人际互动并内化为个体心理机能；建构主义学习理论主张知识通过协作对话主动建构；巴赫金的对话理论揭示文本理解需要多声部对话；符号互动论关注互动中角色扮演与意义生成。这些理论共同说明课堂互动不是信息单向传递，而是师生借助语言符号系统实现认知共建与人格发展的核心机制。

二、当前小学语文课堂互动的问题审视

（一）学生主体地位的边缘化

学生主体地位在小学语文课堂互动中呈现边缘化倾向。教师占据话语主导权，课堂提问以预设答案为导向，学生回答仅需匹配教师期待，缺乏自主表达空间。互动频次分布不均衡，教师倾向于与少数积极发言的学生交流，中后排及内向学生被点名次数明显偏少。学生发起的互动未得到充分回应，当学生提出与预设不同的问题

或观点时，教师常以“课后再讨论”予以回避，限制学生话语权延展。课堂互动由此沦为教师主导的单向控制过程。

（二）互动形式的浅表化

师生问答停留于事实复述与简单判断层面，缺乏对文本深层意蕴的探究与思辨。教师提出的问题多为“这段文字写了什么”“这个词是什么意思”之类检索性提问，学生只需从文中直接摘取信息即可作答，无需经历分析、综合、评价等高阶思维过程。小组讨论环节流于形式，教师布置讨论任务后未给予充分时间，学生刚进入交流状态便被叫停，汇报时各组答案高度同质化，缺乏观点碰撞与意义协商。朗读互动中，教师注重语音语调的模仿准确度，忽略学生对文本情感的个性化体悟，齐读、轮读等机械操练占据主导，真实的情感交流与审美体验被边缘化。课堂互动由此停留在“一问一答一评”的浅层循环，认知深化与交往共构的目标难以实现。

（三）互动资源的单一化

教师主要依赖教科书、教学参考书与预设课件展开互动，学生生活经验、课堂生成性资源、同伴观点差异等宝贵互动素材被忽视。一篇描写自然景物的课文教学中，教师固守教材提供的图片与词句分析，未引导学生调动自身出游经历与感官体验参与对话，互动内容脱离学生真实认知背景。学生回答中出现独特视角或错误认知时，教师急于纠正或跳过，未能将其转化为引发深入讨论的生成性资源。同伴之间观点分歧本可激发辩论与反思，教师却以“不同看法课下交流”予以消解，互动资源局限于教师预设的标准化答案范畴，互动空间的延展性与丰富性受到制约。

（四）互动评价的片面化

教师评价主要聚焦于答案正确性与表达规范性，忽

略对学生思维过程、参与态度与合作能力的关注。学生回答与预设答案一致时获得肯定，出现不同理解或表述不完整时被直接否定或要求重答，评价缺乏对学生思考路径的引导与肯定。小组合作环节结束后，教师仅点评各组结论的正误，未关注成员之间的倾听质量、观点贡献度与冲突解决方式。学生尝试提出假设性或开放性观点时，教师以“考试不会这样考”为标准予以评判，限制学生发散思维与批判性表达。评价标准单一化导致互动行为围绕“得分点”展开，学生在互动中追求答案匹配而非意义建构，评价的诊断与发展功能被弱化。

三、小学语文课堂互动模式的建构

（一）三维互动模型的提出

三维互动模型的提出是建立在对传统二元互动框架突破的基础上，传统课堂把互动约束到师生间的问答循环当中，无视生生互动、人与文本互动等维度对语言学习起到的关键作用，社会文化理论表明，语言能力发展出现在多元主体参与的意义协商的过程中，单一维度的互动很难支撑学生语言运用及思维品质的全面提升。

三维互动模型包含三个维度，第一维是师生之间的互动，表示教师引导与学生回应所具备的认知支架功能，教师用提问、反馈、示范等方式助力学生思维进步，第二个维度是生生互动，针对学生之间的观点交换、合作探究与同伴点评，注重将差异资源转化为学习动力的相关机制，第三维度是人与文本的交互，意在让学生和课文、课外资源之间进行深度交流，囊括对文本提出质疑、补充有效信息、迁移合理运用等行为。

三个维度建成相互支撑的立体结构，师生互动为生生互动提供规则和框架，生生互动对师生互动教学决策起到反向推动作用，人与文本互动贯穿于前两个维度，给所有参与者提供共同的话语资源，三维互动模型使课堂从线性交流模式走向网络化交往模式，为重新搭建课堂互动关系提供理论依据。

（二）多维互动关系的重构

通过重构多维互动关系，打破传统课堂以教师为唯一节点的放射状结构，在原先的关系中，教师承担提问者、评价者、控制者的角色，学生之间没有直接对话的途径，所有互动行为都要经教师中转，这种结构导致互动效率降低，也使学生自主建构意义的能力减弱。

互动关系重构之后确立多节点网络结构，教师从作为唯一话语权威转变为互动参与者与协调者，学生之间开辟直接交流的路径，小组讨论、同伴互教、观点辩论等互动形式获得制度保障，人与文本的关系从被动接纳变

为主动沟通，学生拥有质疑文本、补充信息、迁移运用文本的权利。

三种关系类型实现交互渗透，师生互动中嵌入生生互评环节，学生在听取教师反馈后补充同伴的意见；生生互动中引入文本相关依据，观点有分歧时就回原文找支持；人与文本互动借助教师的支持和同伴的启发，拓展对语言表达的理解，多节点网络结构使课堂互动从单通道管控转向多通道流通，所有参与者都可成为信息发出者和接收者。

（三）互动课堂的核心要素

互动课堂的核心要素包括情境卷入、认知深化与交往互动。情境卷入驱动学生情感投入，表现为代入文本情境、回应讨论话题、共情同伴观点。缺乏情境卷入的互动止于机械应答，学生完成认知任务但未激活情感参与，削弱互动效果。认知深化引导学生从事实提取转向分析、综合与评价，表现为质疑文本逻辑、比较观点差异、迁移语言表达。交往互动促进学生围绕学习任务开展意义协商与话语交流，区别于单向问答，强调轮流发言、补充意见、质疑反驳等多向交流。核心要素的明确为实践策略建构提供目标指向与判断依据。

四、小学语文课堂互动模式的实践策略

（一）情境创设策略：激发情感卷入

情境创设以文本内容为依托，借助语言描述、画面呈现、角色代入等方式，将学生引入特定的情感氛围之中。教学过程中，教师可依据课文的情感基调，选取贴近学生生活经验的素材，营造出可感、可触的情境。例如在教授描写亲情的篇章时，播放温馨的家庭生活片段或讲述与文本情感相似的短小故事，促使学生自然地将自身经历与文中情感联结。情境的感染力来自其真实性与适切性，只有当学生感受到情境与自己的内心世界相通时，情感的卷入才会自发产生。

情感卷入的深度取决于情境中互动机会的设计。教师应在情境中嵌入开放性的问题或情感体验环节，引导学生表达自己的感受与联想。如在故事类文本的教学中，创设“如果你是故事中的主人公，会怎样做”的情境，让学生站在角色立场上思考并交流。情境不应止于教师单方面的渲染，而要成为师生之间、生生之间情感对话的载体。学生在情境中被允许表达真实的情绪，课堂便从知识传递转向情感共鸣的场域。

情境创设还应关注学生个体之间情感反应的差异，同一个情境给不同学生带来的，可能是截然不同的情绪体验，教师要敏锐捕捉这些细微反应，并作出适度的反

馈和引导,对于内向或情感表达有困难的学生,可用绘画、选卡片等非言语方式帮助其进入情境,情境的动态调整同样重要——当学生表现出疏离、困惑时,应马上转换情境素材或改变互动方式,使情感卷入保持适度的张力,只有让情境创设从固定模式过渡到灵活生成,才能真正促进学生在语文课堂中的情感体验。

(二) 问题驱动策略: 促进认知深化

问题驱动策略以核心问题设计及梯次追问为基本路径,引导学生在语文课堂互动中逐步深化认知,该策略要求教师围绕文本的关键、矛盾、留白处,设置有思维含量的驱动性问题,使问题成为学生与文本、学生之间深度沟通的媒介,问题的认知梯度从事实提取逐步上升到解释、应用、分析乃至评价层面,课堂互动从浅层次问答转向思维交流。

认知深化的实现取决于教师对追问时机的把握和问题链的良好衔接,学生的初始回答一般停留在直觉层面,教师进行递进式追问,如“你从哪些词句得出这个结论?”,引导学生重新审视文本细节,对观点进行修正或补充,当学生对某一观点产生不同看法时,教师可将分歧转化为一个驱动性问题,让双方从文本中寻找依据进行辩论,认知在观点碰撞和证据梳理中深化。

问题驱动策略仍要灵活调配不同类型的问题,封闭性问题用于确认基础信息,开放性问题激发多元思考,对比性问题能把文本内在张力展现出来,反诘性问题起到打破思维定式的作用,教师根据学生所作出的反应适度调整问题类型,使认知负荷一直处于适度挑战的状态。问题驱动的内涵是依靠问题搭建思维的支撑物,让语文课堂的每一次互动都成为认知上升的节点。

(三) 小组合作策略: 实现交往互动

小组合作策略将学生划分为异质性的学习群体,以共同的学习任务为载体,在语文课堂中搭建起多向度的交往互动网络。该策略要求教师依据文本特点与学生能力差异合理分组,每组一般由四至六名不同认知水平、性格类型的学生构成,使小组内部形成自然的话语权分配与互补关系。以童话故事的角色扮演与情节续编为例,小组成员分别承担朗读者、记录员、观点陈述者、时间管理者等角色,在共同完成故事改编的过程中展开倾听、协商与补充。小组任务的开放性越强,交往互动的频率与深度也随之提升,语文学习便从单向的师生问答转向多节点的同伴交流。

交往互动的质量取决于小组互动规则的明确与教师

适时的介入引导。教师应在合作开展之前向学生清晰传达互动的规范,如轮流发言、不中断他人、用证据支持自己的观点、对同伴的回答做出回应而非简单评判。在小组讨论过程中,教师的角色从讲授者转变为观察者与支持者,通过巡视各组的交流状态,识别互动受阻或偏离主题的小组,以提问的方式介入,如“你们是否听清楚了刚才同学的想法”“谁能把大家的意见整理一下”。介入的时机和分寸至关重要,过早介入会剥夺学生自主协调的机会,过晚介入则可能使无效互动持续蔓延。当小组之间形成观点差异时,教师可引导各组派出代表进行跨组交流,将小组内部的交流成果放大为全班范围的互动资源。

(四) 技术赋能策略: 拓展互动空间

技术赋能策略借助数字化工具将小学语文课堂互动从实体空间延伸至线上线下融合的多元场域。教师依据文本特点选择恰当的技术载体,如利用即时反馈系统实时呈现全体学生对课文主旨的词云式表达,使原本少数人发言的课堂变为全员可视化的互动场。在古诗词教学中引入虚拟情境或互动白板功能,让学生为诗句匹配相应画面,以技术手段将抽象文字转化为可操作的互动对象。技术支持的对比分析使不同小组的思维导图在同一界面中碰撞,互动空间突破了时间与座位的限制,语文课堂中的交往互动获得更丰富的承载形式与更灵活的发生时机。

结语

小学语文课堂互动模式的实践探索表明,情境创设策略激发情感卷入,问题驱动策略促进认知深化,小组合作策略实现交往互动,技术赋能策略拓展互动空间。整合上述策略,重构课堂互动结构,提升学生语言运用能力与思维品质。教师依据文本特征与学生差异灵活调用策略,形成动态适配的互动机制,达成语文教学从知识传递向素养生成的转变。

参考文献

- [1] 李虹. 小学语文课堂互动教学模式的实践与探索[J]. 红树林, 2023(10): 0238-0240.
- [2] 吴彩云. 小学语文课堂互动教学策略与实践探索[J]. 课堂内外(高中版), 2024, (S2): 71-73.
- [3] 苟军平. 融合信息技术的小学语文课堂互动模式探索[J]. 读报参考, 2023(26): 42-43.
- [4] 张敏. 优化小学语文课堂互动的实践探索[J]. 小学阅读指南(高年级版), 2025(8): 87-89.