

# 小学低年级语文课堂“问题链”有效性的 实践观察与改进建议

张雅茹

新疆克拉玛依市康城小学

**摘要：**在小学低年级语文课堂中，问题链是串联教学环节、引导学生开展语言实践的重要载体。伴随着人教版教材的全面运用，低年级阅读教学对于语言训练的指向愈发明确，这也对课堂问题链的设计以及实施工作提出了更高要求。文章对低年级课堂问题链低效的三种表现进行了阐述，剖析了导致问题链低效的教学设计与实施层面上的原因，并给出了提升问题链有效性的改进策略，力求为一线教师优化课堂提问给予可供操作的参考依据。

**关键词：**小学低年级；语文教学；问题链

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.166

## 引言

《义务教育语文课程标准（2022年版）》指出：“语文课程是一门学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程。工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。”这一表述明确了语文教学的中心指向，即语言的学习以及运用。问题链教学法是一种以“逻辑递进的问题集群”为核心载体的教学策略，其本质是教师基于学生认知规律与教学内容，设计由浅入深、环环相扣的一系列问题。低年级学生注意力持续时间较短、思维以形象思维为主导，一组设计恰当的问题链能够帮助其在有秩序的思考中读懂课文、开展表达练习。低年级阅读教学的关键任务在于帮助学生积累语言、学习表达，问题链的设计以及实施工作理当紧紧围绕这一任务展开。

## 一、低年级课堂问题链低效的三种表现

### （一）主问题失焦：问题群缺乏语言训练重心

低年级学生的注意力持续时间较短，阅读中容易出现注意力分散、阅读中断等现象，这与逐步增大的文本篇幅和信息密度形成张力<sup>[1]</sup>。教师接连提出的若干问题在所指向的内容方面彼此之间比较分散。一个问题指向的是课文情节中人物的具体行动，下一个问题转而对景物描写词语的关注，随后的问题又引导学生揣测人物的心情。学生在这一组问题的牵引之下，不得不频繁地变换思考的内容，每一次作出回应都需重新定位自身的关注点。整组问题并没有一条贯穿始终的语言训练主线，没有把焦点汇聚在某一类词语的积累方面、某一种句式的模仿方面或者某一段叙述的练习方面。课堂问答虽然是在连续地推进，可是学生的语言运用能力在问题接连切换的过程中并没有办法获得指向明确的训练。

### （二）坡度缺失：问题难度未匹配低年级表达水平

课堂中前一个问题会要求学生从文中直接找出词语进行作答，紧跟其后的一个问题却转而要求学生完整讲述整段情节的经过。这两个问题之间缺少了可以承上启下的过渡环节，学生还没有完成从词语提取到句子组织的准备阶段，就已经被推到段落表达的层面上。部分问题本身的表述也超出了学生日常口语所能接纳的范围，学生很难领会到问题确切的指向所在。课堂上的回应出现了大段的沉默，又或者仅仅只有个别学生能够凭借简短的词语勉强应对，部分学生口头表达的通道都因为难度的骤然跃升而被阻塞住了。

### （三）追问断层：未能抓住生成性语言顺势推进

学生回答仅仅以单个词语的形式呈现时，教师接收到这个词语后马上就转入下一个教学环节，并没有针对将这个词语转化为完整句子的过程进行任何延伸性引导。学生回答中出现表述含混不清、语序颠倒的情形时，教师并没有就此停顿下来引导修正或者加以澄清，而是直接指定另一名学生重新作答。学生回答与课文内容存在出入时，教师并没有要求学生回读相关语句进行比对。学生的每一次回应都被当作了问答流程的终点来看待，而不是语言调整以及完善工作的起点。

## 二、问题链低效的成因分析

### （一）目标定位偏移：重内容理解而轻语言实践

低年级阅读教学的中心任务在于帮助学生积累语言材料、发展表达能力。部分教师在备课阶段把主要精力投入到课文内容的梳理以及分析工作中，设计问题时自然倾向于引导学生理解“课文讲述了什么”“事情发生在什么地方”“有哪些人物出现”。在问题探究过程中，学生需梳理文本信息、提炼关键语言、组织表达思路<sup>[2]</sup>。这样一种以内容理解作为轴心所展开的设计思路，使问

题链的每一个环节都服务于情节方面的梳理而并非语言方面的训练。课堂上教师反复追问的是信息提取工作是否准确,学生所回应出来的也往往是零散的事实性信息。当课文内容成为课堂对话的唯一焦点时,词语积累、句式仿说、语段组织等语言学习活动便会被挤到边缘位置。目标定位所出现的这一偏移,直接致使问题链丧失了语言训练这一重心所在。

### (二) 学情判断失准:对低年级表达水平预估过高

低年级学生正处在口头语言向书面语言过渡的阶段,其自身的语言组织能力尚不够成熟。部分教师在对学生的表达能力进行预估时,往往会把自己本身的语言水平当作参照,而忽略了学生实际所面临的表达方面的困难。在设计问题的环节中,部分教师认为“用完整的话说出感受”属于一个合理的要求,可是到了课堂实施的过程中,多数学生只可以运用词语或者短语进行回应,很难独自把连贯的表述组织出来。当问题的难度与学生实际的表达能力出现明显落差时,课堂对话就会陷入困境:教师不停地引导却收获甚微,学生想开口却又止住,干脆用沉默应对。这种对学情的错误判断并非属于偶然情况,其主要原因在于教师对学生语言发展的进程缺少细致的观察和精准地把握。学情判断一旦失准,便会使问题链的坡度设计脱离学生表达的实际状况。

### (三) 预设执行僵化:按流程推进而忽视课堂回应

教学预设作为课堂提供了基础框架,但预设的执行工作需要依据课堂中的实际情况来进行灵活调整。部分教师在课堂上会严格按照备课阶段所设计的问题顺序和时间分配,把每一个问题的提出、等待、应答、评价环节都当作需要按时完成的流程来处理<sup>[3]</sup>。若学生在回答中出现表达不完整、用词不准确等情况,教师往往不会停下脚步进行针对性指导,反而会借助“谁来帮帮他”这种方式,或者直接给出正确答案,快速过渡到下一个问题。这样一种流程优先的课堂推进方式,让教师对学生语言回应缺乏敏锐的诊断意识,那些宝贵的生成性语言资源便在流程的催促中被忽略掉了。预设执行的僵化状态,切断了问题链与学生实际表达需求这两者之间的联系。

## 三、提升问题链有效性的改进策略

### (一) 聚焦语言要素:以核心表达训练锚定主问题

教师备课时从课后习题中提取本课语言训练点,并将其直接转化为统领整条问题链的主问题。主问题用一句话明确训练目标和表达要求,后续每一个子问题都指向同一个语言要素的反复练习。课堂上教师先呈现主问题,让学生明确学习任务,再用子问题引导学生从课文中寻找语言材料、模仿表达方式、尝试独立运用。整组问

题不涉及内容分析,全部服务于特定词语的积累和句式迁移。

以人教版小学语文一年级下册《小公鸡和小鸭子》为例,教师从课后习题“读一读,比一比”中提取“体会‘偷偷地’‘飞快地’等词语的表达效果”这一语言训练点,并将其转化为统领全链的主问题,即:“用上‘偷偷地’或‘飞快地’来说一说小公鸡和小鸭子各自做了什么,要让别人一听就清楚它们当时的样子。”课堂上教师可先把主问题呈现出来让学生对学习任务有一个明确的认识,随后凭借第一个子问题“小公鸡下了水为什么‘偷偷地’跟在小鸭子后面,要是把‘偷偷地’换成‘跟着’读起来会有什么不一样的感觉”来引导学生回到课文第三自然段,在对比朗读中感知“偷偷地”所暗含的悄悄跟随且不想被发现的意味。第二个子问题“小鸭子听见小公鸡喊救命之后是怎样做的,‘飞快地’这三个字去掉行不行”引导学生聚焦第四自然段,在反复诵读中体会“飞快地”所传递出来的急切与丝毫都不犹豫的感觉。第三个子问题“请你看一看插图,小鸭子在小公鸡捉虫时是怎样做的,能用‘偷偷地’补充这句话吗”引导学生跳出课文文字范围,凭借画面信息模仿表达并进行语言输出。第四个子问题“生活中你什么时候也会‘偷偷地’做一件事,或者‘飞快地’跑向某地,用课文中的词语说给同桌听”引导学生在真实语境中尝试独立运用。整组问题自始至终围绕“偷偷地”和“飞快地”这两个修饰词的理解、体会和迁移,学生从课文中寻找语言材料、比较表达差异、依托情境仿说、联系生活创编,在反复接触同一语言要素的过程中逐步内化其表达功能。这一过程不展开情节讨论和人物评价,所有教学行为都服务于核心词语的积累和句式迁移能力的形成。

### (二) 搭建表达阶梯:依据低年级口语特点分解难度

教师把完整表达任务拆分成三个递进的环节。第一环节的问题要求学生直接朗读课文原句,复现语言材料。第二环节的问题要求学生替换句子中的关键词,保持句式不变,完成半独立表达。第三环节的问题给出情境提示,要求学生套用课文句式组织完整语句。三个问题按顺序推进,每一环节仅比前一环节增加一项表达要求。学生完成了前一环才可以进入后一环,要是在某一环未达到标准,教师便退回到上一环重新开展训练<sup>[4]</sup>。

以人教版小学语文二年级下册《找春天》为例,教师可以搭建起逐层递进的口语表达阶梯。第一环,教师出示课文原句“小草从地下探出头来,那是春天的眉毛吧”,请学生看着拼音正确朗读并复述原句,以此确保语言材料的准确输入以及语音方面的模仿。第二环,教

师保留“从,那是春天的\_\_\_\_\_吧”这一句式框架,把“小草”替换成“野花”,把“地下”替换成“路边”,把“眉毛”替换成“眼睛”,请学生完成“野花从路边张开来,那是春天的眼睛吧”这样的替换表达,句式结构保持完全不变,仅仅是更换掉核心名词,从而实现半独立的输出。第三环,教师出示早春桃树的图片并给出情境提示“桃树长出新花苞”,要求学生套用课文的句式组织完整的语句。学生观察画面之后说出“桃花从枝头绽开来,那是春天的笑脸吧”或者是“花苞从枝条鼓起来,那是春天的纽扣吧”,教师依据句式的完整性以及与情境的吻合程度给予及时反馈。每一环学生都需准确完成之后方可进入下一环,倘若在第二环替换词语的选用或句式保持方面出现了偏差,教师便立刻返回到第一环重新朗读原句,巩固语言范式之后再向前推进。整个过程中教师始终凭借“朗读复现—替换操练—情境迁移”这样的顺序分解表达方面的难度,让学生在可控的句法框架中逐渐达成由模仿到运用的口语过渡。这一表达阶梯的搭建有效回应了低年级学生语言积累比较有限、独立组织语句存在困难的实际学情,在课文的语言土壤中培育起规范同时灵动的口头表达能力。

### (三) 捕捉生成资源:在追问中落实语言运用指导

教师在课上会专注倾听学生回答中所出现的三类信号。学生回答仅仅运用词语时,进行追问以提出完整复述的要求<sup>[5]</sup>。学生回答中用词出现偏差时,就马上展开追问以提出词语替换比较的要求。学生回答超出预设内容时,就马上追问以提出寻找文本依据的要求。追问所采用的语句全部运用短促的指令句式,每一轮追问仅仅聚焦一个语言问题。学生把回答修正之后教师可再一次展开对同一要求的追问,一直到表达契合训练标准为止。进行追问的过程中不展开内容层面的讨论。

以人教版小学语文二年级上册《彩虹》为例,教师对学生回答中出现的三类信号开展捕捉工作并实施具有针对性的追问。当学生回答“彩虹像桥”时仅仅输出了词语,教师马上追问“请借助完整句子来对彩虹的样子进行描述”,学生修正成“彩虹像一座弯弯的桥”以后教师再一次追问“把颜色添加上再完整地表述一遍”,一直到表达契合完整复述的标准。当学生对想象场景进行描述时用词出现了偏差,把“洒水”说成了“倒水”,教师追问“‘洒水’以及‘倒水’哪一个更为适宜?开展替换比较并且讲出理由”,凭借这种办法引导学生在词

语对比中辨析“洒”所蕴含的轻柔、均匀的意思。当学生超出预设内容提出“我想在彩虹上挂灯笼”时,教师追问“课文中哪些句子让您产生了这样的想法?把文本依据找寻出来再读上一读”,凭借这样的做法促使学生回读第二自然段中“提着水壶洒下来”所关联的悬挂想象并且建立文本层面的关联。全部追问都凭借“请完整表述”“换词开展比较”“找寻依据”等短促指令来推进,每一轮仅仅聚焦在一个语言问题上,修正以后重复对同一要求进行追问,直到达标为止,全程不对灯笼形状或者彩虹颜色展开内容上的讨论。凭借短促指令落实精准追问的课堂实践,在词语辨析中强化语义感知,在完整复述中规范表达习惯,在文本回读中培养凭借文本说话的认知,从而让语言运用指导在生成性的对话中逐层得到落实。

### 结语

问题链的有效性主要体现在是否可以真正服务于低年级学生的语言学习这个方面。聚焦语言要素锚定主问题,让问题链拥有清晰的方向;凭借低年级口语的特性来搭建表达的阶梯,可以保证每一位学生都有参与以及提升的机会;在追问的过程中捕捉生成的资源、落实语言的指导,能够让问题链于课堂对话中焕发生机。当教师运用语言训练的角度来重新看待每一组问题时,课堂中的每一次提问与应答、每一次追问与修正,会转变成增强学生语言能力的有效路径。

### 参考文献

- [1] 李艺茵. 小学低年级阅读能力提升的创新方法与实践路径分析[J]. 阅读与成才, 2025(06): 56-58.
- [2] 许蓓佳. 问题链教学法在小学语文阅读教学中的应用[J]. 亲子, 2025(19): 32-34.
- [3] 黄滨. 小学语文阅读教学中“问题链”设计的应用价值与实施路径[J]. 教书育人, 2025(34): 61-64.
- [4] 吴梦茹. 问题链教学法在小学语文课堂的实践——以统编版六年级下册《匆匆》为例[J]. 四川教育, 2025(33): 32-33.
- [5] 林泳怡. 小学语文阅读教学中问题链的运用策略——以《一只窝囊的大老虎》为例[J]. 语文新读写, 2025(22): 60-62+7.

作者简介:张雅茹,女,1987年7月出生,汉族,山东省菏泽市人,一级教师,本科,研究方向为小学语文。