

课堂提问优化在小学语文教学思维培养中的实践研究

高凌

宁晋县平安路小学

摘要：课堂提问是小学语文课堂中最常见的教学动作，也是连接文本理解、语言表达和思维生长的重要纽带。本文围绕小学语文教学中的思维培养展开讨论，结合部编版三年级课文特点，对课堂提问优化的理论依据、现实症结、实施路径和推进条件进行梳理。文章认为，提问优化不能停在知识核对层面，而应把问题目标、问题层次、课堂推进和理答评价放到同一条教学链中统整处理。只有让问题真正进入词句、结构、情感与表达过程，学生才可能在阅读中形成较清晰的分析意识、想象能力和表达条理，课堂提问也才能从单纯问答转化为思维培养的有效抓手。

关键词：课堂提问优化；小学语文；思维培养；部编版三年级；教学实践

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.151

引言

小学语文课堂中的很多差异，往往就藏在教师怎样发问这一点上。同一篇课文，有的课堂只是带着学生找答案，有的课堂却能让学生一步步说出理由、形成判断，关键就在提问是否有方向、有层次。三年级是学生由低段走向中段的重要时期，阅读要求开始提高，语言积累逐渐增多，思维方式也从直观感受慢慢走向初步分析。这个阶段如果教师仍大量使用复述式、判断式、齐答式提问，学生容易把语文学习理解成填空式应答。笔者在平时听课中感到，真正能托起思维的，不是问题数量，而是问题质量。基于这一认识，本文尝试从课堂层面讨论提问优化的可行做法。

一、课堂提问优化的理论支点与价值指向

（一）提问优化关乎思维

课堂提问优化不是把问题说得更花哨，而是依据学生认知水平、教材语文要素和文本特点，重新安排问题的难度、顺序与指向，让学生在回答时经历观察、比较、概括和表达。小学语文的语言训练与思维训练本来就是连在一起的。学生解释一个词句，其实就在分析；学生把一句话说完整，其实就在整理思路。问题若只停在事实确认，思维活动就容易变浅。问题若能够牵动理由表达和观点生成，语文课堂的深度才会真正显现出来。已有研究普遍把课堂提问看作课堂思维的启动点，这一判断放到小学语文中尤其成立，因为学生很多时候不是不会想，而是缺少一个能把思路引出来的问题。

（二）层级进阶牵引思维

认知层级理论启发教师，课堂提问应遵循由浅入深的推进逻辑。学生先知道课文写了什么，再说清为什么这样写，最后尝试评价和迁移，这样的路径更符合儿童思维发展规律。最近发展区理论也提醒教师，问题不能太轻，也不能太陡。太轻，学生只会机械作答；太陡，学生会失去进入文本的勇气。教师把问题放在学生跳一

跳够得着的位置，课堂才会既有挑战感，也有成功感，这种张力正是思维培养所需要的课堂状态。相关研究也指出，低阶提问重在进入文本，高阶提问更能牵动解释、比较和迁移^[1]。

（三）语文实践生长思维

从学科视角看，提问优化的价值不只在于帮助学生答对，更在于推动学生在语言实践中形成较稳定的思维习惯。三年级教材强调感受词句、把握内容、体会情感和学习表达，这就要求教师提问必须贴住文本、贴住学生经验，不能空泛拔高。一个好的语文问题，往往同时具有语言性和思维性。学生找关键词是在筛选信息，比较前后情绪是在梳理线索，模仿句式是在完成迁移。问题问到这些地方，课堂提问才真正成为学生思维生长的抓手^[2]。

二、小学语文课堂提问的现实症结与成因审视

（一）提问浅表压缩思维

不少课堂中的提问仍然停在“写了谁”“发生了什么事”“是不是这样”这一层。这类问题有助于学生快速进入文本，但如果整节课大多停在这一层，学生就容易形成被动等待的习惯，只等教师给出答案范围，不再主动寻找理由。表面看，课堂回答很多，实际却多是复述内容，思维没有真正被带动。久而久之，词句品味、结构分析和表达迁移都难以展开，语文学习也会变得单薄。学生习惯了只接表层问题，就会越来越依赖教师提示，课堂中的主动发现意识也会慢慢减弱。

（二）提问零散打断思维

有些课堂的问题并不少，却缺少主线。教师想到哪里问到哪里，前后问题彼此分离，学生刚进入一条思路，新的问题又把它打断。三年级学生本来就处在由形象感知走向初步分析的过渡期，如果教师不能提供较清晰的问题链，学生就很难从一个细节走向整体理解，也难以学会怎样一步一步说明理由。问题零散还会带来一个明

显后果，那就是教师越问越多，学生越答越碎，最后只留下零散信息，读不出整篇文章的内在联系。

（三）反馈单薄削弱思维

课堂提问还有一个常见短板，就是学生回答后教师接得不够深。很多评价停在“对”“很好”“再想想”这些简单话语上，缺少追问，也缺少点拨。学生回答得浅，教师没有顺势往下引；学生出现新鲜想法，教师又没有把它变成全班共享的思考资源。这样一来，课堂就很难形成真正的思维交流。更重要的是，一旦评价长期只盯答案正误，学生就会把发言理解成抢标准答案，不愿意说不成熟的想法，提问也就失去了持续生长的力量^[3]。

三、以提问重塑思维生长的课堂实施路径

（一）扣住词句激活思维

三年级学生进入文本，最稳的入口仍然是词句。教师若能从关键词、重点句和有画面感的描写入手，问题就容易落地，也更容易带出由理解到品味、由品味到分析的思考路线。问题不必复杂，但要有抓手。抓住词句，学生的思维才能建立在真实语言上，而不是悬空作答。教师在备课时若能先标出哪些词句最值得细看，再决定先问什么、后问什么，课堂就更容易从看见词句走向读懂词句。

在《大青树下的小学》的教学中，教师先请学生默读课文，圈出自己觉得有新鲜感的词句。学生很快找到“绚丽多彩”“古老的铜钟”“凤尾竹的影子”等表达。教师没有急着讲解，而是问，课文里什么是“绚丽多彩”，只是衣服颜色多吗？学生先说服装鲜艳，教师接着又问，为什么作者还写“穿戴不同、语言不同，来到学校，都成了好朋友”。这时学生慢慢意识到，“绚丽多彩”不只是颜色丰富，也写出了校园生活的多样和融洽。接着教师把视线转向“树枝不摇了，鸟儿不叫了，蝴蝶停在花朵上”，请学生说这几句为什么让人觉得静谧。学生开始从“周围都停下来”说到“读书声很好听，所以连景物都像在认真听”。词句被问“活”了，学生的理解也就由表及里地动起来了。

（二）顺延链条推进思维

真正有效的提问往往不是孤立的一问，而是一条有承接关系的问题链。教师先提出能够统摄全文的主问题，再围绕它安排几个子问题，学生的思维就会有比较清晰的展开路径。三年级学生尤其需要这样的支持，因为他们还不善于自己整理复杂信息。问题链的意义，就在于把零散信息变成可理解的顺序，把直观感受变成较完整的判断。

《在牛肚子里旅行》很适合用问题链组织课堂。教师先抛出主问题：青头是怎样帮助红头脱险的？学生初读后常常只会说“青头救了红头”，这时教师继续拆分，

红头先遇到了什么危险，心情怎样变化；青头听到呼救后做了什么，又说了什么；为什么青头的话能让红头坚持下去；红头在牛肚子里走过哪些地方，最后怎样出来。学生顺着这些问题，开始把故事的起因、经过和结果重新串联起来。课堂再往上提一步，教师追问，青头能救红头，只靠着急够不够？学生便会注意到，青头不仅勇敢，还知道牛有四个胃，知道牛会反刍，所以它的帮助是有办法、有依据的。这样一层一层推进，学生读懂的不只是故事，还读出了因果、顺序和人物品质。

（三）借助留白拓展思维

如果课堂提问总是紧贴已经写明的内容，学生的想象空间会比较小。童话、写景和想象类课文里常常留有空白，教师适度借助这些空白设问，可以把学生从“找答案”带到“生想法”，让创造性思维在较自然的状态中出现。关键不在随意发散，而在于让想象建立在文本已有信息上。这样想象才稳，也更有语文味^[4]。

讲《在牛肚子里旅行》时，教师把目光从故事事实转向没有完全写出的心理活动，追问红头刚进牛肚子时会想什么，后来为什么又没有放弃。学生很快会把前面读到的语言重新调动起来。有学生说，红头一开始一定特别绝望，因为它觉得自己马上就会死掉；也有学生说，后来它听见青头一直在外面鼓励，就会想自己还得再坚持一下。教师再往前推一句，如果青头没有想到让牛打喷嚏，还有没有别的办法。课堂一下子就活了起来。有人想到等牛再次反刍，有人想到继续隔着肚皮提醒红头找机会，有人还设想别的动物来帮忙。表面看这是想象，实际是学生在利用已知情节、科学知识和人物性格进行推理，思维训练就在这样的语言活动里自然发生了。

（四）分层设问照亮思维

同一节课里，学生的阅读准备和表达能力并不一样，教师若只按一种难度提问，课堂参与面就会变窄。分层设问不是把学生简单分开，而是让同一文本中的问题形成梯度，让不同水平的学生都能找到进入点。基础问题帮助学生站稳，理解问题推动学生深入，开放问题鼓励学生表达自己的看法。这样设计，既能保证全员参与，也能减轻学生的畏难感。

在《大青树下的小学》的课堂中，教师先问较基础的问题，课文里写了哪些民族的小朋友，他们上课和下课分别在做什么。这个层次重在帮助学生提取明确信息。接着，教师把问题往前推，为什么作者要写“大家穿戴不同、语言不同，来到学校，都成了好朋友”。学生开始体会句子背后的校园氛围。等课堂气氛起来，教师再问，如果你就是这所学校的一名学生，清晨从开着花的小路走来，你最想先看到什么，最想先听到什么？这个问题明显更开放，但又没有离开文本画面。教师最后让学生

模仿“从……从……从……”写一句话，有学生写清晨校园，有学生写放学操场，还有学生写回家路上的景色。不同层级的问题前后相接，更多学生就愿意开口，思维也在一次次可完成的表达中被慢慢点亮。

（五）追问评价深化思维

提问的真正力量，往往藏在教师如何接住学生的回答。一个回答说出来后，教师若只是判断正误，思维活动很快就会停住；教师若能顺着学生的话继续追问、补问和比较，课堂就会往深处走。有效追问强调从学生已有表达出发，帮助他理由说完整，把依据找出来，把角度再打开一点。评价也不宜只说“好”，而要指出学生究竟好在何处，这样学生才能知道什么样的思考值得继续坚持^[5]。

这一做法放到《花钟》的教学中也很有效。教师问，作者为什么不用同一个“开花”反复写，而是用了“绽开”“苏醒”“吹起小喇叭”等不同说法。有学生回答，因为这样更生动。教师没有停在这里，而是继续问：你从哪个词最能感受到生动，它让你眼前出现了什么样子？学生便开始比较不同动词带来的画面差异。有人说“吹起小喇叭”像牵牛花在说话，有人说“苏醒”像花朵刚睁开眼。教师再追一句，作者这样写，只是在写花吗？学生慢慢会意识到，作者也在写观察的细致和语言的变化。到了评价时，教师不笼统表扬，而是明确指出：你刚才先找词，再说画面，回答很有条理；“你注意到同样写开花却用了不同说法，说明你已经开始品味语言。”这样的评价很具体，学生会更清楚课堂真正珍视的是什么。

四、提问优化实践的推进条件与持续生长机制

（一）教师研课提升效率

课堂提问要优化，前提是教师先把课文读深。教师只有真正看清关键词、情绪变化、表达重点和单元语文要素，问题设计才不会漂浮。三年级课文看起来浅近，实际上越是浅近，越需要教师在备课时想清楚学生可能在哪里只看到热闹，可能在哪里说不出理由。研课若能把主问题、核心词句和可能追问连在一起，课堂提问就会更从容，也更容易问到点上。笔者在本校语文教研中发现，教师一旦把问题预设写到课文边上，课堂理答往往会明显稳定。

（二）课堂节奏保障质量

提问质量还和课堂节奏密切相关。有些问题本身并不差，但教师推进过快，学生还没来得及想，新的问题已经压上来；有些课堂明明出现了值得展开的回答，教师却因为赶流程而匆匆带过。小学语文课堂需要保留一

定等待时间，也需要保留适度回看时间。学生回答后，教师可以让同桌先补充，再请全班交流，也可以把同一问题交给不同学生从不同角度说。节奏稍微慢一点，思维才有发酵的空间。尤其在提问后的短暂停顿里，很多学生其实正在组织语言，这几秒钟往往决定他们是继续沉默，还是愿意把想法说出来^[6]。

（三）持续反思积累经验

提问优化不是一节课里的临时设计，而应成为教师长期的教学习惯。每上一课，教师都可以回头看几个具体问题，哪些问题把学生带进去了，哪些问题虽然热闹却没有形成思考，哪些追问让回答明显变深，哪些评价只停在表扬层面。这样一点点积累，教师就会慢慢形成自己的提问经验。对小学语文来说，这种积累十分重要，因为很多思维训练并不靠外在难度推进，而靠教师在细小处不断打磨。提问方式一旦稳定成熟，学生的思维习惯也会随之变得更清晰。长期看，学生会越来越习惯从词句找依据，从前后文找联系，从自己的话里讲清理由。

结语

课堂提问优化看似只是教学中的一个小环节，实则关系到小学语文课堂能否真正把语言学习和思维培养连在一起。三年级学生正处在表达逐步完整、思考逐步清晰的重要阶段，教师若能把问题问到词句处、结构处和情感处，再用问题链、分层设问以及追问评价把思考往前推，课堂就会慢慢从被动应答走向主动探究。本文讨论的路径并不复杂，它强调贴近文本、贴近学生、贴近日常课堂。教师只要在备课和理答上多走一步，提问就能真正成为思维生长的起点，也能让小学语文教学显出更扎实的育人力量。

参考文献

- [1] 方景晟. 探究基于思维能力培养的小学语文课堂教学提问策略[J]. 作家天地, 2025(18).
- [2] 沈霞梅. 小学语文教师课堂提问技巧与学生思维能力培养研究[C]// 首届教育教学改革创新交流论文集. 2025.
- [3] 周水敏, 高慧琳. 基于思维能力培养的小学语文课堂教学提问策略研究[J]. 文渊(小学版), 2025(7): 238-240.
- [4] 焦海燕. 激发深度思维: 小学语文阅读教学的课堂提问设计研究[J]. 今日文摘, 2025(15): 81-82.
- [5] 李雪荣. 基于思维能力培养的小学语文课堂教学提问策略研究[J]. 炫动漫, 2023(19): 0019-0021.
- [6] 马兰英. 课堂提问在小学语文教学中的有效性实施策略[J]. 当代家庭教育, 2023(13): 100-102.