

Research on the Effectiveness Design and Interactive Strategies of Classroom Questions in High School Chinese Language Teaching

Liyun Yang

Lincang No.1 Middle School, Lincang, Yunnan, 677000, China

Abstract

As the core hub of teacher-student dialogue, the effectiveness of classroom questioning directly impacts the depth of students' thinking development. However, current Chinese language teaching commonly exhibits issues such as superficial questioning, formalized interaction, and one-way feedback, reducing questioning to a tool for knowledge confirmation rather than a means to stimulate thinking. Based on cognitive hierarchy theory and dialogue teaching theory, reforms should focus on three dimensions: the gradient construction of question design, tracking the flow of thinking during interaction, and systematic optimization of the dialogue ecosystem, thereby transforming classroom questioning from shallow responses to the growth of deep thinking.

Keywords

Classroom questioning; Cognitive hierarchy; Thought process evolution; Dialogue ecology; Higher-order thinking

高中语文课堂提问的有效性设计与互动策略研究

杨丽云

临沧市第一中学, 中国·云南临沧 677000

摘要

课堂提问作为师生对话的核心枢纽, 其有效性直接关乎学生思维品质的发展深度; 然而当前语文教学中普遍存在问题浅表化、互动形式化、反馈单向化等现象, 导致提问沦为知识确认而非思维激活的工具; 基于认知层级理论与对话教学理论, 需从问题设计的梯度建构、互动过程的思维流变追踪、对话生态的系统优化三个维度展开改革, 促进课堂提问从浅层应答走向深度思维生长。

关键词

课堂提问; 认知层级; 思维流变; 对话生态; 高阶思维

1 引言

长期以来, 课堂提问被视为语文教学的常规手段, 然而其背后的认知机制与育人价值却常被忽视; 大量课堂观察显示, 教师提问往往停留于事实性信息提取, 学生回答趋向于“寻找标准答案”, 师生对话流于表面化的应答游戏, 深度思维的激活与高阶能力的培养难以实现。新课标明确指出语文学科需培养学生的批判性思维与创新素养, 这要求课堂提问必须突破传统的知识确认模式, 走向基于认知层级的系统设计、关注思维流变的动态调适、营造深度对话的生态重构, 真正将提问转化为撬动学生思维生长的关键支点。

2 高中语文课堂有效提问的认知层级建构

2.1 文本解读中基础理解型问题的锚定功能

基础理解型问题并非简单的事实性信息提取, 而是为后续高阶思维活动奠定认知基座的关键环节; 这类问题的核心价值在于建立学生与文本之间的初始连接, 通过对关键信息、核心概念、基本结构的把握, 形成稳定的文本认知图式。然而当前教学中普遍存在对基础性问题的误解与滥用: 部分教师将其等同于浅表化的“找答案”训练, 问题设计停留在机械性提问, 既无法激发学生阅读兴趣, 更难以以为深层理解搭建桥梁; 另有教师急于进入高阶思维训练而跳过基础理解环节, 导致学生在缺乏文本认知支撑的情况下进行空洞讨论^[1]。

2.2 批判性思维牵引的诠释型问题设计应用

诠释应用型问题位于认知层级的中枢地带, 要求学生在理解文本的基础上进行意义建构、价值阐释与情境迁移, 这一层级的问题直接关乎批判性思维能力的培养深度。布鲁

【作者简介】杨丽云(1988-), 女, 中国云南凤庆人, 本科, 中小学一级教师, 从事高中语文课堂教育教学研究。

姆认知分类学将诠释、应用、分析归为中阶认知目标，其核心特征是学生不再被动接受文本意义，而是主动参与意义的协商与重构；当学生在文本世界与生活世界之间建立有机联系、调动已有知识经验进行深度加工时，思维的批判性与创造性得以激活。然而诠释应用型问题的设计存在双重陷阱：过度开放导致讨论失焦，学生陷入无边际的个人感受表达而脱离文本依据；过度封闭则将问题异化为“猜教师心中的标准答案”游戏，本应激发的批判性思维被扼杀在预设轨道中。有效地诠释应用型问题需要在开放性与约束性之间寻求精妙平衡。

2.3 创新素养观照下的综合评价型问题创设

综合评价型问题居于认知层级的顶端，要求学生在理解与诠释的基础上进行价值判断、综合创新与元认知反思，这类问题直指学科核心素养中的“审美创造”与“文化传承”维度。布鲁姆修订版分类学将“评价”与“创造”列为最高两级认知目标，强调学生不仅要能够运用标准对文本进行批判性评判，更要能够在此基础上生成新的理解框架或创造性产品；当学生被推向思维的险峰地带，必须整合多维信息、平衡多重价值、突破既有框架进行创造性建构时，核心素养的培育才真正落地。然而综合评价型问题在实践中面临双重困境：知识储备不足导致学生无法达成有效评价，讨论沦为浅层观点碰撞；教师评价标准模糊使得学生不知所措，创新探索因缺乏及时反馈而失去方向，摆脱这一困境需要教师提供必要的思维支架^[2]。

3 课堂提问互动中的思维流变与路径锁定

3.1 初始认知冲突的激发及其“引爆点”效应

认知冲突理论揭示，学习的真正发生始于原有认知结构的失衡与重构；有效的课堂提问应当精准定位学生认知的“最近发展区”，通过制造适度的认知张力激活思维的内驱力。这种认知冲突的激发需要把握“引爆点”效应：过早或过晚抛出挑战性问题都会导致互动失效，真正的“引爆点”往往潜藏在学生似懂非懂的临界地带，当教师敏锐捕捉到学生认知中的模糊地带、矛盾之处或思维定势，并以问题的形式将其显性化时，认知失衡得以触发，思维活动随之启动。然而当前教学中普遍存在对认知冲突的误用：部分教师为追求课堂效果而人为制造伪冲突，提出与学生认知水平严重脱节的问题以营造“热烈讨论”假象；另有教师对学生认知状态判断失准，将已然清晰的内容反复追问或对学生尚未触及的知识强行质疑，导致认知冲突沦为无效扰动。

3.2 集体思维在对话中的趋同与发散动态平衡

课堂对话具有双重属性：它既是个体思维的外显化过程，又是集体智慧的协同建构过程；在师生、生生互动中，思维呈现出趋同与发散的动态张力。趋同机制使得零散的个人理解逐步汇聚为共享的意义框架，这一过程对于建立阅读共同体、形成文本共识至关重要；发散机制则确保思维的多

样性与创造性，防止讨论过早收敛于单一答案而扼杀探索空间。有效的课堂提问互动应当在两者之间维持微妙平衡：当讨论过度发散时，教师需通过聚焦性问题将思维引向共同关注点；当讨论过快趋同时，教师需通过反驳性问题或多角度追问打开新的思考维度。然而实践中常见两种失衡：强制性趋同使得教师预设答案成为讨论终点，学生的个性化理解被视为“偏离”而被修正；放任性发散则导致讨论失控，观点虽然多元但缺乏深度对话与思维碰撞^[3]。

3.3 教师反馈模式对学生思维路径的塑造机制

教师对学生回答的反馈方式深刻塑造着课堂思维文化与学生思维路径；研究表明，评价性反馈虽能快速推进教学进度，却将学生思维导向“揣摩教师期待”而非“深化思考本身”；描述性反馈则能引导学生将注意力聚焦于思维过程的改进，逐步内化批判性思维的标准。更深层的塑造机制在于：当教师习惯性地对正确答案给予强化而对偏离预设的回答快速否定时，学生逐渐形成“求稳避险”的思维取向，创造性冒险被压抑；当教师能够在学生“错误”或“不完善”的回答中发现思维亮点，通过发展性反馈推动思维深化时，学生逐渐建立起“探究本身比正确答案更有价值”的认知。遗憾的是，当前教学中评价性反馈依然占据主导，教师对反馈的育人功能认识不足，将反馈窄化为“对错判定”而非“思维引导”^[4]。

3.4 “沉默螺旋”与“优势声音”对互动深度的制约

课堂对话场域中存在隐性的话语权力结构：“沉默螺旋”现象使得持非主流观点或表达能力较弱的学生逐渐退出讨论，“优势声音”则不断强化主导性观点，导致互动表面繁荣实则残余狭窄。当某个学生的回答获得教师高度认可后，其他学生倾向于趋同或沉默，担心自己不同的理解被视为“理解错误”；当课堂互动长期被少数“优等生”垄断时，多数学生的思维过程被遮蔽，教师误以为“学生都懂了”。这种互动生态的扭曲源于两方面因素：教师对“高效课堂”的片面追求使其倾向于频繁提问反应迅速、答案接近预设的学生；学生在长期的课堂社会化过程中内化了话语竞争规则，“抢答”成为获得认可的手段。破除这一困局需要教师有意识地调节话语权分配，重塑课堂话语生态。

4 促进高阶思维生长的课堂对话生态重构

4.1 基于“等待时间”延展的深度思考空间营造

等待时间理论揭示，教师提问后的沉默间隔直接影响学生思维的深度与回答的质量；然而高质量的等待并非消极的时间流逝，而是为思维加工创造的主动空间^[5]。在教授《梦游天姥吟留别》时，教师抛出问题：“李白在诗中构建了‘梦中仙境’与‘现实朝堂’两个世界，这种对比背后体现了诗人怎样的精神追求与人生选择？”问题落地后，教室陷入长达四十秒的沉默，部分学生低头沉思，有学生在课本上圈画相关语句，还有学生翻阅之前学过的《短歌行》寻找

对比点；教师站在讲台一侧，目光扫视全班但不急于点名。终于有学生举手，其发言从“仙境中的自由飞升与朝堂中的权贵压迫形成鲜明对比”切入，联系“安能摧眉折腰事权贵”指出“李白选择精神自由而非功名利禄”，这一回答引发其他学生的思维共鸣，纷纷补充“谢公展象征着对前人高洁品格的追慕”“现实与梦境的对比揭示理想与现实的冲突”等个人化理解。在学生发言结束后，教师停顿五至十秒再进行回应，给其他学生留出内部对话与观点整理的时间；这种“慢下来”的对话节奏使学生不再满足于表层回应，而是调动已有知识、生活经验与价值判断进行复杂综合。

4.2 “问题链”与“问题簇”的递进式演化设计

单一问题难以支撑深度思维的持续发展，有效的课堂对话需要通过问题的序列化组织引导学生思维螺旋上升；问题链强调线性递进逻辑，问题簇则侧重多维度辐射探索。在研读《复活》“玛丝洛娃法庭受审”片段时，教师设计了如下问题链：初始问题“玛丝洛娃在法庭上的外貌描写有何特点”帮助学生锚定文本细节，发现“苍白憔悴”“眼神游离”等关键信息；递进问题“这些外貌特征背后暗示着她怎样的心理状态”促使学生进入人物内心世界，有学生提出“麻木”“绝望”，也有学生说“某种程度的解脱”；深化问题“托尔斯泰为何要在法庭这个公共场域集中展现她的悲剧性”引导学生思考叙事策略与主题表达的关系，学生开始讨论“法庭象征着社会审判机制”“玛丝洛娃的个人悲剧折射出制度之恶”；综合问题“如果你是陪审团成员，在了解玛丝洛娃的完整遭遇后会如何投票，这种选择背后体现怎样的正义观”将讨论推向价值判断层面，学生陷入激烈争论。在这个问题链的引导下，学生思维经历了从文本表层信息提取到深层意义建构、从被动接受到主动批判的完整历程。

4.3 学生自主提问权让渡与问题生成共同体培育

课堂提问长期被视为教师专属权力，学生处于被动应答位置；然而真正的深度学习始于学生自主生成问题的能力，将提问权让渡给学生是重构对话生态的关键一步。在《春江花月夜》的教学中，教师在完成基础字词疏通后直接抛出挑战：“请每位同学根据诗歌提出一个你认为值得探究的问题。”学生起初不知所措，教师在黑板上写下示范：“为什么诗人反复出现‘月’这一意象，它在不同段落中的意义是否相同？”这个示范打开了思路，学生开始在诗歌中寻找自己的困惑点。十分钟后，黑板上写满了学生的问题：“江畔何人初见月为何要用疑问句”“此时相望不相闻的时空距离如何理解”“诗中的愁与李白《将进酒》的愁有何不同”。教师将这些问题分类，然后引导学生小组认领感兴趣的问题

进行深入探讨；探讨“月意象”的小组翻阅资料发现张若虚的月超越了传统相思意涵，融入了宇宙永恒与生命短暂的哲学思考。学生因为在解决“自己的问题”而投入了更多认知资源，思维的主动性与创造性被充分激活。

4.4 依托数字平台的可视化互动轨迹记录与复盘机制

传统课堂对话的瞬时性使得思维过程难以追踪与反思，数字技术的介入为互动轨迹的可视化与复盘提供了可能。某教师在《劝学》“学不可以已”章节教学中引入数字讨论平台，要求学生在平台上实时发布对“学不可以已”的理解；系统自动生成思维导图，将“学习不能停止”“学习无止境”“学习要持之以恒”等不同解读以节点形式呈现，节点大小代表支持人数，连线代表观点之间的关联。当有学生提出“‘已’通‘止’，与后文‘骐骥一跃’‘锲而不舍’形成呼应”时，系统自动将其与“持之以恒”节点关联；当另一学生补充“这与荀子强调的积累渐进思想相通”时，“持之以恒”节点与“积累”节点之间生成新连线。学生能够实时看到集体思维的全景图谱，发现自己的理解在整体认知中的位置；教师根据思维导图调整对话方向：当发现“学习方法与态度”的讨论较少时，追问“文中哪些比喻揭示了学习的方法论”。下课后，系统保存完整的互动轨迹，学生在课后复盘自己的思维过程；教师则通过数据分析诊断课堂互动质量：发现有三分之一学生从未发言，反思是否应当调整提问策略。这种依托数字平台的互动轨迹可视化，使得原本隐性的思维过程得以外显，为师生提供了反思与改进的客观依据。

5 结语

课堂提问绝非简单的师生应答游戏，而是撬动学生思维生长的关键支点；当提问从浅表化的知识确认转向层级化的认知唤醒，从单向度的教师发问转向对话式的共同探究，从瞬时性的即兴互动转向系统化的轨迹追踪，语文课堂才能真正成为高阶思维生长的沃土。

参考文献

- [1] 李汉军.高中语文课堂教学有效性提问策略研究[J].西部教育研究(陕西),2025(4):34-35.
- [2] 晋瑶.高中语文课堂提问教学艺术的研究[J].小说月刊(下半月),2025(10):0195-0196.
- [3] 于佳.核心素养视域下高中语文课堂提问有效性研究[J].中学教学参考,2025(16):13-15.
- [4] 张万运.高中语文深度阅读教学的课堂提问设计策略研究[J].中华活页文选(高中版),2025(17):0004-0006.
- [5] 吴英.提升课堂提问质量的语文教学策略研究[J].特区教育,2025(38):73-75.