

在课堂提问的艺术中点燃思维的火花

——特级教师于永正课例片段评析

王 珏

(湖州师范学院教师教育学院, 浙江 湖州 313000)

摘要:有效的课堂提问能点燃学生思维的火花,但在小学语文课堂提问中存在教师忽视设问,学生思维静态化;教师是提问的主体,学生缺乏独立思考能力;教师理答形式单一,学生思维固化等问题。本文主要围绕设问、提问、理答几个提问环节评析于永正老师课例,提出应立足于文本设问,推动学生思维动态化发展;立足于学生提问,增强思维独创度;立足于理答多样化,提高思维敏捷度的课堂提问策略,以此促进学生思维发展。

关键词:课堂提问;思维提升;于永正

课堂提问不仅指教师在课堂教学中的提问,也包括学生的提问,大致涵盖设问、提问、理答三个环节。有效课堂提问能激发学生的探究精神,尤其在发展学生思维能力方面有更为突出的作用。然而,我们目前的课堂提问情况却不容乐观,呈现出教师忽视设问导致课堂问题细碎、封闭且水平较低,学生提问较少,教师理答形式单一等问题。为此,笔者阅读名师课例,看到特级教师于永正用课堂提问的艺术来点燃学生的思维火花,以此提炼出课堂提问策略——立足于文本设问,推动学生思维动态化发展;立足于学生提问,增强思维独创度;立足于理答多样化,提高思维敏捷度。

一、小学语文课堂提问中存在的问题

(一)教师忽视设问,学生思维静态化

有国外研究者在三位教师课堂提问的反思中发现几位教师都未意识到有效提问作为一种有价值教学技巧的重要性。在课堂提问中,教师一旦忽视设问这一环节,课堂问题在缺乏科学设计的同时更缺乏科学依据,从而导致教师提出一系列无意义问题,包括过多且细碎的问题、封闭式问题、低水平问题。

1. 过多且细碎的问题

教师忽视设问使得课堂提问中出现数量过多且细碎的问题。“满堂问”这一现象中,师生的一问一答占据了课堂的大量时间并代替了学生的读与悟,学生缺乏思考时间,思维也停滞在这些过多且细碎的问题之中。

2. 封闭式问题

由于缺乏对问题的精心设计导致课堂教学中呈现出一些封闭式问题。已有研究发现许多新手教师习惯使用传统的提问技巧。例如,仅仅简单设置一些封闭式问题,以预设的“正确”答案为标准评判学生的回答,只夸正确答案,纠正所有“错误”答案,并把学生的质疑似为威胁。由于教师自身专业水平的局限以及课前缺乏对问题设计的考量,这些封闭式问题常常被教师用于寻求一个特定答复,学生的思维被牢牢限制在教师设定的思维框架中。

3. 低水平问题

忽视设问还会导致课堂提问中出现一些低水平问题。通过课堂观察以及文献研究发现,在课堂提问中往往以记忆性、理解性问题为主,这些问题则都类属于低层次水平问题。例如,全莉娟等人运用课堂教学录像观察技术进行的实证研究表明,事实记忆

理解类问题占课堂提问的百分之八十。学生一般通过简单阅读就能理解并掌握这类问题,因此问题过于简单且不能引起学生深入思考,导致其思维平行。

(二)教师是提问的主体,学生缺乏独立思考能力

随着课程改革理念深入,教师“满堂灌”的现象得到改善,但学生课堂提问主体地位并未突显,教师仍是提问的主体,学生提问较少。有研究者以12节小学语文阅读课作为观察课例,统计发现教师共提出问题185个,平均每节课不少于15个问题。学生习惯被教师设置的“问题线”牵引,一旦离开教师的“问题线”,就难以主动发现问题,无法找到解决问题突破口。由于缺少提问的机会,学生的问题意识不能得到较好发展且束缚了思维,提出的问题水平较低,以此产生恶性循环。

(三)教师理答形式单一,学生思维固化

理答是课堂提问的重要环节之一,它包括了教师的评价、追问和总结概括。通过课堂观察及文献研究发现,在课堂提问中,教师反馈评价方式单一。首先,在评价上,教师多以“好、不错”这类单一语言对学生进行评价并简单总结。其次,学生习惯这类评价模式后,一般会终止对问题的继续探索。长此以往,学生思维逐渐固化,不利于培养探索精神。

二、小学语文课堂提问的问题解决策略

(一)立足于文本设问,推动学生思维动态化发展

避免课堂中出现随意、不严谨、无意义的问题,教师要立足于文本精心设问,设计关键性、开放性以及高阶问题,不断推动学生思维从静态转换为动态。

1. 设计关键性问题,唤醒思维灵活度

设计问题时,充分解读文本后设计一些关键性问题,在关键问题为主干的基础上设计分支问题。通过关键问题的牵引,师生对话的同时,让学生与文本对话、与学生对话、与自我对话,给学生留出思考的时间,唤醒其思维灵活度。

于老师在上《祖父的园子》这课时围绕“看”与“有趣”两个字词提出两个关键性问题,一是“走进祖父的园子,你看到了什么?”,另一个是“哪件事你觉得最有趣?”紧接着以第一个关键问题为主干,又设置了四个分支问题。前三个分支问题都是“走进祖父的园子,你看到了什么?”三次设问内容一致,在老师的启发下,学生的回答循序渐进,认知水平呈阶梯式上升。接

着于老师提出第四个分支问题“透过这些事物你又看到了什么？”不同于前三个分支问题强调的用“眼睛看”，这次问题指向的是让学生用“心看”，故此学生又总结出祖父与“我”的人物特点。前三次提问，学生通过文章的字面意思了解了课文内容，而通过第四次提问，学生则真正读懂了文字背后的意思。之后于老师又围绕“有趣”二字开始提问，不仅课文有趣，课堂有趣，于老师有趣，孩子们也很有趣，不光有趣更有兴趣，这更是思维活跃的前提。

2. 设计开放性问题，延伸思维广度

教师设计问题时习惯以固有思维为框架，预先设计好一些在心中已有“正确”答案的封闭式问题。因此教师应注重设计一些开放性问题，中立地接受所有答案，表扬积极回答问题的学生，着重表扬勇于挑战老师观点的学生。

以下是1986年10月，于老师在江苏省徐州市鼓楼小学二年级（1）班所教授《草》一课的教学片断：

师：谁能用“原”这个字组个词语？

生1：原因。

生2：原来。

生3：高原。

生4：草原。

生5：原子弹。

生6：原始人。

于老师想让学生明白“原”的意思，因此先让学生用“原”组词，而“原”的真正含义就藏在这些词汇中。在学生说出“草”的意思、“草原”之前以及之后，于老师都从未打断学生，也没有限制学生的回答，而是尽管让学生去说，保持一个中立的态度。看似简单的提问却展现了于老师把握文本基础上高超的提问艺术。不仅增加了学生的词汇量，也自然而然让学生理解了文本中的“原”字，更重要的是使学生的思维得到了延伸。

3. 设计高阶问题，拓展思维深度

问题结构立足于文本，不仅要创设难度适中的问题，也要符合学生最近发展区，创设出能引发学生深入思考且难度较大的高阶问题，从而拓展学生思维的深度。

1984年，于老师在江苏省徐州市民主路小学四年级（3）班上《燕子》这节课时，当学生解决了“‘黄绿眼’是什么？”这个问题后，于老师又提出“作者为什么把柳芽比作‘黄绿眼’？”这一问题较前一问题难度较大，学生无法立即回答出，学生在经过深入思考与讨论下最终解决。于老师的课堂是不单单停留在知识性简单问题上，在每次学生知道是什么后，于老师都要追问一句“为什么”，让学生不仅知其然，更要知其所以然。具有一定难度的问题，更能引发学生进一步思考问题，拓展思维深度。

（二）立足于学生提问，增强思维独创度

弗莱雷指出学生提问能够增强主体性，培养积极思考的习惯，促进思维的发展、学生社会性发展以及群体发展。通过提问，不是仅仅让学生回答问题，更重要是学会对答案提出疑问，并能激励学生自己提出问题。因此，提问除了要立足于文本设问，更要将课堂提问的权利还给学生，引导学生主动提问。

通过观摩、分析于老师的课例都能发现于老师有一个习惯，

即在上课开始时了解学生学情。例如，在教授《草》这节课时于老师首先提出问题“看看这首诗是写什么的，哪些地方看不懂？”于老师并不是一上来就抛给学生一连串问题，而是通过巧妙的提问，让学生成为提问的主体。一方面，学生在预习时肯定会产生很多问题，而学生提问的过程就是学生思考的过程，不同的思考也使问题更具独创性。在对话过程中，师生合作学习下，共同解决疑问，学生思维的活跃度和独创性得到了展现。另一方面，于老师灵敏地捕捉到学生有价值的问题，并通过留悬念引发学生进一步质疑，让学生在问题中不断地思考并解决问题，形成一个良性循环。

三、立足于理答多样化，提高思维敏捷度

学生的回答具有差异性，因此教师进行理答时，应避免评价单一以及停留在重述的层次上。而应对每个学生的回答进行针对性评价、适时追问和拓展性提问，即立足于理答形式多样化。

2002年于老师在浙江省湖州市云巢小学三年级（1）班上《翠鸟》这一课时，于老师扮演“世界绿色和平组织”成员对扮演翠鸟的学生进行访问。于老师在与学生对话中抛出“翠鸟是怎么叼鱼的？”“翠鸟叼鱼时为什么不动？”“从哪能看出翠鸟动作很快？”这几个问题。令人赞叹的是，角色扮演更多是靠教师与学生的临场发挥，内容更具生成性，能够看出于老师的教学机智与同学们的思维敏捷。一方面，于老师的提问依据学生的回答及时发挥，但这些问题都不是毫无根据的，而是基于文本内容的提问和对学生的评价。学生思维发散的同时又不脱离主题，其中也不乏幽默的话语。比如，夸赞翠鸟视力时，既是对小翠鸟的评价，也是对学生的褒奖，一语双关。当学生说“我们的眼睛很锐利”时，于老师还针对学生回答进行了人文延伸，提醒学生要保护视力。另一方面，在对话过程中，学生既是学生，也是翠鸟，通过于老师评价语的指导和潜移默化的影响，学生不仅巩固了文本内容，又进一步了解了翠鸟，也展现了思维的活跃与敏捷。

参考文献：

- [1] 熊梅. 教师提问与学生思维的发展[J]. 课程·教材·教法, 1992(12): 1-4.
- [2] Patr í cia Albergaria-Almeida. Classroom questioning: Teachers' perceptions and practices[J]. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2010, 2(2): 305-309.
- [3] Loughran J. Teachers as Leaders: Building a Knowledge Base of Practice through Researching Practice[J]. 2007.
- [4] 全莉娟, 郭强. 中学教师课堂提问的现状与分析[J]. 现代中小学教育, 2002(10): 14-17.
- [5] 孙世梅. 小学语文阅读教学课堂提问存在的问题、成因及解决策略[J]. 教育理论与实践, 2018, 38(20): 50-52.
- [6] 宋振韶. 课堂提问基本模式以及学生提问的研究现状(上)[J]. 学科教育, 2003(01): 22-25.

作者简介：王垚（1997-），女，四川绵阳人，硕士研究生，研究方向：小学教育。