

核心素养导向下中学语文师范生课堂问题设计的误区与优化策略

李 宁¹, 李 爽²

¹黄淮学院文化传媒学院, 河南 驻马店

²驻马店市第三高级中学, 河南 驻马店

收稿日期: 2026年8月16日; 录用日期: 2026年9月14日; 发布日期: 2026年9月20日

摘 要

课堂问题设计是语文课堂开展文本探究、组织师生互动、促进学生思维发展的重要环节, 其质量直接关系到课堂教学深度与素养培育成效。中学语文师范生具备系统的教学理论基础与规范设计能力, 但在课堂问题设计中仍普遍存在目标导向模糊、问题结构松散、设问层级浅表、情境任务脱节等问题。本研究采用教学设计文本分析与模拟授课课堂观察相结合的方法, 提炼出师范生课堂问题设计的四类误区, 并基于语文教学规律与职前教师设计特征, 从素养目标统领、问题体系建构、问题层级优化、情境任务创设四个维度提出优化策略, 以期提升师范生课堂问题设计能力、落实语文核心素养育人目标提供参考。

关键词

核心素养, 中学语文, 师范生, 课堂问题设计, 误区与策略

Misconceptions and Strategies in Classroom Questioning Design for Pre-Service Chinese Language Teachers in Secondary Schools: A Core Competencies Perspective

Ning Li¹, Shuang Li²

¹School of Culture and Media, Huanghuai University, Zhumadian Henan

²Zhumadian No.3 Senior High School, Zhumadian Henan

Received: August 16, 2026; accepted: September 14, 2026; published: September 20, 2026

文章引用: 李宁, 李爽. 核心素养导向下中学语文师范生课堂问题设计的误区与优化策略[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 1385-1390. DOI: 10.12677/ae.2026.1692035

Abstract

Classroom questioning design is a critical component in Chinese language arts instruction for conducting textual exploration, organizing teacher-student interaction, and promoting students' cognitive development. Its quality is directly related to the depth of classroom teaching and the effectiveness of core competency cultivation. Secondary school Chinese language pre-service teachers possess systematic theoretical knowledge of pedagogy and standardized design capabilities; however, they commonly exhibit such problems in their classroom questioning design as vague objective orientation, loose question structure, superficial questioning levels, and disconnection from contextualized tasks. Adopting a combined method of instructional design text analysis and simulated teaching classroom observation, this study identifies four prevalent types of misconceptions in pre-service teachers' classroom questioning design. Drawing upon the intrinsic principles of Chinese language teaching and the design characteristics of pre-service teachers, the paper proposes optimization strategies from four dimensions: competency-oriented objective guidance, construction of a coherent question system, optimization of questioning levels, and integration of contextualized tasks, with the aim of providing references for enhancing pre-service teachers' competence in classroom questioning design and implementing the educational goals of Chinese language core competencies.

Keywords

Core Competencies, Secondary School Chinese Language Arts, Pre-Service Teachers, Classroom Questioning Design, Misconceptions and Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 前言

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》(以下简称“新课标”)将语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解确立为语文四大核心素养，倡导依托结构化、探究性的课堂互动促进学生深度学习[1]。课堂设问是语文课堂开展文本探究、组织师生互动、促进学生思维发展的重要环节，是落实语文核心素养目标的关键载体。王荣生认为，高质量的课堂设问能够有效组织教学环节、深化文本理解、激发学生思维，是衡量语文课堂教学质量的重要指标[2]。

中学语文师范生是基础教育后备师资，其课堂问题设计能力，直接影响到职后教学能否契合新课标的素养导向。然而，在当前的职前教学训练中，受限于实践经验不足、学情把握不准以及理论向实践转化能力薄弱等因素，师范生所设计的课堂问题普遍存在目标指向模糊、问题结构松散、设问层级浅表、问题与情境脱节等问题，难以真正实现以“问”促学、以“问”育能的素养教学诉求。

为系统把握师范生课堂问题设计的实然状况，本研究采用教学设计文本分析与模拟授课课堂观察相结合的方法，收集本院汉文师范专业大三学生于 2025~2026 学年《中学语文教学技能训练》课程中提交的 170 余份教学设计文本(涵盖诗歌、散文、实用文体、小说、文言文等主要文体)，并对模拟授课进行全程录像与课堂观察记录，据此对设问数量、问题类型、认知层级、目标对应度等指标进行编码统计与质性分析。基于上述实证材料，本文归纳师范生课堂设问的常见误区，进而从语文教学内在规律出发提出针对性优化策略。

2. 中学语文师范生课堂问题设计的常见误区

基于教学设计文本分析与模拟授课课堂观察的综合分析, 当前师范生课堂问题设计主要存在以下四类误区。

(一) 问题指向模糊, 素养培育落点虚化

教学设计文本分析显示, 部分师范生在问题设计中缺乏明确的“目标-问题”对应意识, 设问未能精准对标课时教学目标与单元学习任务。在 170 余份教学设计文本中, 约 32% 的设问游离于教学目标之外, 呈现“为问而问”的随意化倾向; 另有约 20% 的设问虽与教学目标存在关联, 但对应关系模糊、指向不明; 仅不足半数设问能够较为清晰地指向教学目标。任明满等学者指出, 语文学习任务设计普遍存在目标虚化、与核心素养培育对接不清的问题[3]。师范生在教学设计中多侧重于问答形式的完整性, 问题设置随意性较强, 未能紧扣文本重难点与素养培育任务, 导致课堂提问与育人目标脱节, 难以发挥提问应有的教学驱动价值。

(二) 问题结构松散, 探究主线脉络不清

课堂观察数据显示, 师范生普遍缺乏整体性备课思维, 倾向于依据文本细节零散设置碎片化问题, 缺少统领全篇的核心主问题和前后衔接的子问题体系, 形成典型的“碎问碎答”模式。在模拟授课中, 多数设问为指向单一信息提取的孤立性问题, 仅有不足 26% 的设问之间存在明确的前后逻辑关联, 其余设问虽有一定关联但衔接松散、层次不清。余映潮曾指出, 在部分教学能力尚待提升的教师课堂中, 此种无意义的零碎提问现象十分普遍, 有时一节课能达数十个之多[4]。这种无序的设问排布割裂了文本的内在关联, 致使学生的文本解读趋于碎片化, 难以建立整体性、结构化的认知框架。

(三) 问题层级浅表, 高阶思维培育乏力

编码统计表明, 师范生课堂设问多集中于字词识记、内容复述等低阶认知维度, 以“是什么”的事实性问答为主, 缺少分析、评价、创造等指向高阶思维的探究性设问。依据布鲁姆认知目标分类理论对全部设问进行编码统计, 结果显示: 识记与理解类问题合计占比 68.5%, 应用与分析类问题仅占 20.3%, 而评价与创造类问题仅占 11.2%, 即近七成设问停留在低阶思维层面, 高阶思维设问不足八分之一。何立新、何春奎指出, 浅层化设问仅能引发表层应答, 无法促使学生产生认知冲突与展开深度推理[5]。这类设问虽维持了课堂的“对话”形态, 却难以真正推动学生思维从低阶向高阶攀升。

(四) 问题与情境脱节, 学习动力驱动不足

教学设计文本分析显示, 师范生普遍将情境创设窄化为课堂导入的装饰性环节, 未能紧扣文本核心设计贯穿教学全程的任务情境。170 余份教学设计中, 仅有 13.5% 设置了具有实质探究价值的任务情境, 超过七成的情境创设停留在“导入激趣”或“结尾升华”等装饰性层面; 另有约 20% 虽在教学中段设置了任务, 但任务之间缺乏内在递进关联, 情境与问题未能形成有机融合。整体而言, 多数教学设计中的情境任务与核心问题之间缺乏实质性关联, 难以转化为驱动学生持续探究的问题背景。由此形成的课堂虽维持了问答的形态, 却缺少内在认知动力, 难以支撑深度学习的真正发生。

3. 核心素养导向下中学语文师范生课堂问题设计优化策略

上述四类误区反映出师范生在课堂问题设计中“目标-结构-层级-情境”四个维度的系统性偏差, 其根源在于将问题设计窄化为问答形式的设计, 而非视为素养培育的路径设计。要走出误区, 师范生须实现四重转向: 从“先问后标”转向“目标统领”, 确保设问有向; 从“碎问碎答”转向“体系建构”, 确保设问有序; 从“浅问浅答”转向“层级进阶”, 确保设问有度; 从“情境点缀”转向“任务融合”, 确保设问有境。基于此, 本部分从素养目标统领、问题体系建构、问题层级优化、情境任务创设

四个维度提出系统化的优化策略。

(一) 素养目标统领, 建立靶向设问逻辑

针对问题指向模糊、素养培育落点虚化的问题, 师范生应树立“目标先行、课标对标、问题落地”的逆向设计思维, 破除先罗列问题、后拼凑教学目标的惯性做法。逆向教学设计理论强调, 教学设计的逻辑起点应当是预期的学习结果, 而非教学活动本身[6]。任明满等学者主张以大概念统摄, 建构“核心素养-单元目标-课段目标”三级目标体系[3]。师范生需紧扣新课标与单元语文要素, 明确课时对应的四大核心素养培育落点, 细化语言运用、思维提升、审美鉴赏、文化传承的具体任务指向, 再反向推导设计靶向性课堂问题, 确保每一个设问均精准对接育人目标, 摒弃随意化、浅层化的无效提问。

师范生可建立“目标-问题”对照清单, 针对每一课时目标设计对应问题, 并标注其所指向的核心素养维度, 以此检验问题是否全面覆盖素养培育要求。例如, 针对“通过品味语言描写体悟人物情感”这一目标, 可对应设计“文中哪些词语或句式透露出叙述者的情感变化”这一指向语言建构与审美鉴赏的问题, 而非泛泛设问“本文表达了什么情感”。同时, 需主动精简识记、复述类低阶设问, 将提问重心聚焦于文本重难点、艺术手法与人文主旨, 使每一处提问承载明确的能力训练与素养培育功能, 实现课堂设问与育人目标的精准对标。

(二) 提炼核心主问题, 建构整体问题体系

针对问题结构松散、探究主线脉络不清的问题, 师范生应树立整体化备课思维, 以结构化问题体系替代“碎问碎答”的浅层对话。格式塔心理学的整体认知理论指出, 阅读教学应始终将文本视为一个整体网络, 从整体出发把握部分, 避免孤立、零散地肢解文本[7]。据此, 课堂问题设计需立足文本整体脉络, 紧扣核心主旨与教学重难点, 提炼能够统领全篇的核心主问题, 再依据文本由表及里的解读逻辑, 拆分出衔接有序、互为支撑的层级性子问题, 形成“主问题统筹牵引、子问题逐层推进”的树形设问体系。余映潮指出, “主问题”是“能对教学内容‘牵一发而动全身’的提问、问题或话题”[4]。优质主问题能够凭借凝练、精准的核心议题贯穿课堂全程, 引领学生开展整体性、结构化的文本研读, 确保课堂探究逻辑连贯、主线清晰。

以《社戏》教学为例, 可以“那夜的戏和豆果真很好吗? 既然未必, 作者为何念念不忘?”为主问题贯穿课堂, 依次设置感知层“文中如何描写那夜的戏与豆”、理解层“既然‘不好看’‘不好吃’, 作者为何反复强调‘好’”、思辨层“作者通过‘不好’与‘好’的张力究竟想传达什么”三个子问题, 分别承担锁定事实、辨析矛盾、建构意义的递进功能, 环环相扣, 引导学生从文本表层走向意义深层, 形成完整贯通的问题探究链条。

(三) 优化问题配比, 搭建分层思维阶梯

针对设问层级浅表、思维培育乏力的问题, 师范生应依据布鲁姆认知目标分类理论, 优化课堂问题的难易配比, 搭建层级清晰、梯度递进的系统化问题链。布鲁姆认知目标分类理论将认知过程由低到高划分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个层级, 其中记忆与理解属于低阶思维, 应用、分析、评价与创造属于高阶思维[8]。师范生需有意识地将设问分布于不同认知层级, 引导学生沿着认知阶梯逐级攀升。何立新、何春奎倡导“巧设问题链”, 认为问题链教学需实现零散随意设问向有序逻辑递进、由浅层被动应答向深度主动探究的转变[5]。基于上述认知层级划分, 师范生可遵循“记忆-理解-应用-分析-评价-创造”的认知上升规律, 构建“基础-进阶-高阶”三维梯度问题体系, 推动课堂教学从浅层知识问答转向深度素养探究。

具体而言, 基础层以识记、理解类问题为主(对应布鲁姆分类的记忆与理解层级), 面向全体学生, 夯实文本认知基础; 进阶层聚焦文本细节、语言手法与情感主旨(对应应用与分析层级), 深化学生文本细读

与审美体悟能力; 高阶层侧重思辨评价、多元解读与实践迁移(对应评价与创造层级), 着重锤炼学生批判性思维与创新运用能力。以朱自清《背影》教学为例, 基础层设问“文章围绕‘背影’写了哪几次送别场景”, 引导学生概括提取信息, 对应记忆与理解层级; 进阶层设问“作者如何通过对父亲动作、外貌的描写来表现其情感变化”, 引导学生分析语言表达效果, 对应应用与分析层级; 高阶层设置“如果你是朱自清, 多年后回忆起父亲的背影, 真正打动你的是什么”以及“不同时代的父爱表达有何差异, 结合自身体验谈谈你的理解”等开放性问题, 引导学生进行移情体验与创造性表达, 对应评价与创造层级。如此梯度化设问, 既为基础认知水平的学生提供了文本理解的基本路径, 又为学有余力者提供了审美赏析与思辨探究的进阶空间, 有效解决了设问难易失衡、思维培育不足的问题。

(四) 融合情境任务, 打造深度学习场域

针对问题与情境脱节, 学习动力驱动不足的问题, 师范生应摒弃点缀式、模板化的浅层情境设计, 坚持“立足文本核心、依托真实任务”的设计理念。情境认知理论认为, 知识是情境活动的产物, 学习应在真实或拟真的任务情境中发生, 方能促进知识的迁移与深度建构[9]。师范生需推动情境、任务、问题与文本深度融合, 让情境贯穿课堂探究全过程, 成为驱动深度学习的核心载体, 而非仅作为课堂导入的装饰环节。薛伟鹏认为, 创设问题情境是促进学生深度阅读的“助推器”, 能够激发学生探究兴趣, 锻炼高阶思维, 提升知识迁移与应用能力[10]。

素养导向的情境创设需贴合文本特征、时代背景与育人内核, 契合学生生活经验与认知水平, 杜绝脱离文本的空泛设计。师范生可依托情境设计系列化递进任务, 引导学生在精读文本、完成任务的过程中内化知识、提升思维、生成素养。以《我的叔叔于勒》教学设计为例, 可将“梳理情节-分析人物-概括主题”的传统问题链转化为“为小说设计电影海报”的任务链: “选场景”选择最具表现力的核心场景(情节梳理), “定视角”确定海报以谁的视角呈现(视角分析), “拟宣传语”撰写揭示主题的宣传文案(主题概括)。三个任务将阅读核心问题有机融入“做海报”的完整情境中, 学生在完成任务中反复深入文本、提取信息、建构意义, 实现从浅层阅读走向深度建构。再如, 教学《装在套子里的人》时, 可设计“别里科夫死亡调查案”情境, 以“法医鉴定”(梳理死亡事实)、“现场勘查”(还原别里科夫生活细节)、“动机分析”(探究别里科夫性格与时代根源)、“结案报告”(撰写主题分析短文)四个任务贯穿课堂, 将核心问题有机嵌入“破案”探究过程, 让学生在沉浸式实践中完成深度学习与思维建构。

4. 结语

师范生课堂问题设计的四类误区具有较高的普遍性, 其深层根源在于将设问视为问答互动的形式设计, 而非素养培育的路径设计。师范生需在素养目标统领、问题体系建构、问题层级优化、情境任务融合四个维度实现系统性突破, 方能真正实现从“形式设问”到“素养设问”的专业跨越。面对新课标对语文教学提出的素养导向新要求, 师范生须主动对标, 积极吸纳课堂问题设计的研究成果, 在持续的教学实训中探索核心素养导向下的设问优化路径。唯有夯实结构化、层级化、素养化的问题设计能力, 方能以高质量的课堂提问引领学生深度学习, 切实落实语文核心素养育人目标, 逐步成长为胜任新时代语文教学需求的专业化教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 王荣生. 阅读教学设计的要诀[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2019.
- [3] 任明满, 兰羚维, 张立馨. 语文素养型目标: 内涵、问题及设计策略[J]. 教师教育学报, 2025, 12(4): 81-88.
- [4] 余映潮. 论初中语文教学提问设计的创新[J]. 语文教学通讯(初中刊), 2003(5): 4-7.

- [5] 何立新, 何春奎. 巧设问题链 激活学生“思维引擎” [N]. 江苏教育报, 2025-09-07(003).
- [6] 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计(第二版) [M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.
- [7] 刘永康. 格式塔整体性原则在阅读教学中的运用[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2004(4): 20-24.
- [8] 王小明. 布卢姆认知目标分类学(修订版)对课程目标制定的启示[J]. 全球教育展望, 2011, 40(4): 20-24.
- [9] 苏燕红. 高中语文大单元教学中的真实情境创设研究[J]. 基础教育研究, 2025(12): 58-61.
- [10] 薛伟鹏. 创设问题情境 促进学生深度阅读[J]. 陕西教育(综合版), 2025(Z2): 51.