

群文阅读：由链接而群聚，因秘响而旁通

◎ 山东师范大学 潘庆玉

语文建设

2018.01

26

群

文阅读，也叫多文本阅读，最近几年逐渐发展为颇受欢迎的一种语文教学新形式。所谓群文，或曰多文本，是指围绕一个议题的研讨而选择具有较丰富的互文关系的多个文本（片段）。笔者认为，如果我们不作过分严格的限定，这个议题也可以是话题、主题、问题、现象、概念、命题、方法、观念和人物等可以聚焦的诸

种论题。从宽泛的意义上讲，我们生活中的日常阅读很多时候其实都是一种随机的群文或多文本阅读。看一张报纸，读一本杂志，随意翻翻书本，不经意间就涉猎了多个文本，当然，这种涉猎没有预定的目的，以趣味为主，兴尽而止。但是很多时候，也会发生读着读着突然就对某个现象、某个问题、某种知识、某个事件、某个人物产生了兴趣，

主动去找寻文章、翻检著作进一步阅读的现象，最后甚至产生要系统研究一番的意愿和冲动。因此，群文阅读并不是一种全新的阅读理论或方法。就语文教学而言，现行语文教材按照人文主题进行组元的单元教学基本上就是较为松散、自由的群文阅读，只是缺少统领单篇教学的明确议题和定向探究而已。既然群文阅读并非完全陌生的事物，

身内在的德性，体现出一个人良好的德行。正所谓“人能宏道，非道宏人”，这便是学生对文化传承与理解的最好诠释，因为好的德行会感染着我们身边每一个人。☞

参考文献

- [1]江畅.迈克尔·斯洛特.寻求中西德性问题的共识[J].湖北大学学报：哲学社会科学版,2015(6).
[2]刘芳.论德性养成[D].长春：东

北师范大学,2013.

- [3][4]付长珍.论德性自证：问题与进路[J].华东师范大学学报：哲学社会科学版,2016(3).

- [5]张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016(4).

- [6]褚宏启.核心素养的概念与本质[J].华东师范大学学报：教育科学版,2016(1).

- [7]陈佑清.“核心素养”研究：新意及意义何在？——基于与“素质教育”比较

的分析[J].课程·教材·教法,2016(12).

- [8]钟启泉.核心素养的“核心”在哪里[N].中国教育报,2015-04-01.

- [9][瑞士]索绪尔.普通语言学教程[M].高名凯译.北京：商务印书馆,1999:35.

- [10]李海林.言语教学论[M].上海：上海教育出版社,2005:26.

- [11]王荣生.语文科课程论基础[M].北京：教育科学出版社,2014:203.



为什么直到最近几年才突然作为一种重要的阅读教学新理念流行起来,成为一个研究和实践的热点呢?其原因大概在于人们把群文阅读从一种自发的、散漫的混沌状态中挖掘出来、独立出来,从理论上把它提升到与单篇课文教学相对等的跨文本、跨文体、跨介质的创新性阅读教学模式。从某种意义上说,这种提升打破了语文课堂教学单篇为主的固有模式,把课程意识带进了语文教学设计,激活了教师教学的想象力和创造力,提高了语文教学的效率和质量。

一、群文阅读与语文核心素养的培养

从语文教育改革的时代要求来看,群文阅读的兴起恰逢其时。语文核心素养是当前语文课程改革的新旗帜。《学生核心素养发展报告》把高中语文的核心素养界定为四个紧密相连的方面: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。这四个方面昭示了重新认知语文教学核心价值的新维度,也对原有的以听说读写思为主要内容的语文课堂教学提出了挑战。语文课堂必须丰富学生语言学习的材料,推动理性思维与文学想象力的发展,提升审美感受与鉴赏的品质,夯实古今中外优秀文化的基础。群文阅读,是迎接时代挑战、创新语文课

堂教学形式、打通课程资源开发与课堂教学实施的通道、激活教师教学想象力与创造力的最切要、最务实、最具操作性的选项。

1. 资源开发与利用:聚焦课堂教学

群文阅读最根本的属性是语文课程资源向课堂教学的直接转化。换句话说,一般性的语文课程资源开发重在课堂外的开发和建设,开发出来的课程资源如何进入课堂成为教学内容,主要取决于授课教师的态度、兴趣和能力,存在较大的偶然性和随机性。群文阅读作为课程资源所进行的开发与建设则不同,从文本的选取、加工和组元,到学习议题的聚焦、凝练和拓展,整个过程都是紧紧围绕课堂教学的实施而展开的。教学条件的时空限制和学情分析的实际状况是进行群文阅读教学设计的客观基础。群文阅读课程资源的设计都是以特定的教学对象、教学目标、教学任务为靶向,不存在抽象的、含混的、缺少明确学段标示的群文阅读课程设计。因此,群文阅读是语文课程资源教学转化的高效形式。

2. 多维语境的交融:激荡言语言思维

相比于单篇课文的教学,群文阅读的视野无疑被打开了,它最显著的特征就是多文本语境的交叉建构。多文本语境带来的是阅读视野、阅读方法、思维角度、体验过

程等方面发生的一系列深刻变化,它为学生的语言建构与思维发展创造了条件。首先,比较阅读成为群文阅读的本体性方法。群文阅读中的比较是立体的、多层次的、自驱动的。通过比较可以展开所拟议题的各个侧面,揭示每个文本的构思与写作视角,激发学生思维的开放性、灵活性和批判性,有利于建构起辩证综合的认知框架。其次,与比较方法的本体性要求相适应,群文阅读课必定是走向深度对话的探究课。只有在步步深入的对话中,群文之间的深层次联系才能层层揭开,文本之间隐蔽的互文性才能浮出思维的水平面;也是在对话中,学生要经历使用语言精准表达思想的阵痛,发现思维向意识纵深处推进时触及的自我言语盲区。最后,视野融合是多向度对话的积极效果。多层次、多角度的对话,在教学过程中生成了理解的多维交织的开放语境,使群文阅读教学产生了单篇阅读教学难以产生的跨文本、跨时空、自组织的视野融合,这有利于延展学生广阔深邃的思想格局。

3. 这一类与这一篇:审美视角切换

单篇课文的教学,从审美上来看,就好比是欣赏一株花,它以绿叶做背景衬托,尽管可以转动身子,从上往下、从下往上,从左往右、从右往左,从不同的角度看,但欣赏的中心是明确的,也是固定

的。群文阅读教学,就好比是欣赏一丛花,它没有固定的中心,也没有固定的背景,每换一个角度看,中心和背景的位置就会悄然发生变化。这里不仅有花与叶的比较,更有花与花的比较、叶与叶的比较……欣赏的角度是多样的。因此,从语文教学的审美功效来看,单篇教学是引导学生直接领略某种个体的美,群文教学则是引导学生在反复的、不同视角的观察比较中去发现不可预期的、变动的、潜在的美。这种美参差多态、变幻无穷,对它进行持续性的求索和发现,当然令人神往和期待。

4. 群文走向生态化:阅读涵养文化

从根本上讲,无论单篇阅读,还是群文阅读,除了关注学生语言、思维与审美能力的发展,还应致力于对学生进行人格的陶冶与文化的涵养。文化是凝聚在文本中寂然无言的那一部分,但又是最深刻地影响着文本阅读价值的那一部分。任何文本都既是文化的载体,也是文化的表象。文化的涵养不是知识的灌输,也不是技能的训练,它更多的是指一种潜移默化的体认和感悟,讲求春风化雨、润物无声的境界,拒绝高音喇叭、声嘶力竭的喧嚣教化。文化的传承和创新必须在一种良好的文化生态环境中才能自然地、真实地、健康地发生。群文阅读的目标不仅仅要解决语文阅读教学低效

的问题,更有自己的诗与远方:涵养读书的种子,阔大精神的眼界,营造生态性的阅读社会,呵护和赓续人类的文明成果。就此目的而言,群文阅读最后指向的是生态性的阅读、终身性的阅读、精神陪伴式的阅读。概而言之,它指向的是丰富细腻、温柔敦厚的文化涵养与人生教养。

二、群文阅读教学的概念界定与基本内涵

从研究的角度讲,对群文阅读进行概念的界定和阐释是极其重要的逻辑起点。前文出现的群文阅读概念是包容性的宽泛概念,更多指向现象和思潮层面,对其本质属性探讨较少。尽管大家对群文阅读这一新兴现象的态度比较一致,把它看作是对单篇阅读教学的突破和有益补充,但不同的学者对群文阅读的本质属性和教学价值的理解还是存在一定差别的,这也反映了群文阅读教学研究正处在方兴未艾的勃发态势的客观现实。

关于群文阅读的概念的界定,较有代表性的观点有以下几种。国内较早开展群文阅读教学且已产生较大影响的蒋军晶老师认为:“所谓‘群文’,顾名思义,就是在教学现场,较短的单位时间内,要呈现多篇文章,多到四五篇,甚至七八篇。”^[1]从这个界定看,蒋老师把群文阅读看作是语文课堂教学的一部分,强调课堂现场,对文本的

数量提出要求,不宜过少。最早提出群文阅读理念的台湾赵镜中教授认为:“学生的阅读量开始增加,虽然教师还是习惯于单篇课文的教学,但随着统整课程的概念推广,教师也开始尝试群文的阅读教学活动,结合教材及课外读物,针对相同的议题,进行多文本的阅读教学。”^[2]这个界定信息量大,明确了群文阅读的教育理论基础是课程统整;提出了文本组元的重要原则,即围绕相同议题进行文本选择;还建议文本选择的来源要结合教材及课外读物,打通课内外联系。近几年致力于群文阅读教学理论建设的西南大学于泽园教授提出:“群文阅读是师生围绕着一个或多个议题选择一组文本,而后师生围绕议题进行阅读和集体建构,最终达成共识的过程。”^[3]于教授的界定是清晰的操作性定义:确定议题,选择文本,阅读文本,集体建构,达成共识。我们把这三种代表性概念所包含的基本观点作为一个梳理,大体上能得到如下信息:

第一,群文阅读体现的是课程统整的理念,强调跨文本、跨语境甚至是跨学科的综合性学习。第二,群文阅读不是课外阅读,是语文课堂教学的一部分,它的现场在课堂。第三,群文阅读是多文本阅读,文本的数量没有硬性规定,少则三五篇,多则七八篇。第四,群文阅读必须首先确定议题,根据议题进行选文和组元。议题可多可



少,根据实际情况来确定。第五,群文阅读的教学过程是师生围绕议题进行集体建构的过程,这与单篇课文以听说读写思等语文活动为主要教学内容有所不同,议题建构的内容可以是语文知识、技能,也可以是文本理解、审美体验和文化陶冶。第六,群文阅读教学的建构目标是达成共识,即课堂最后要获得明确一致的知识、观点或方法。

把握群文阅读的概念和内涵,分析现有定义固然是一个简便的方法,但它的缺陷是只见冰山一角,难窥其复杂幽暗的理论根基和学理背景。从阅读理论的学理来看,群文阅读的理论基础主要是互文理论。互文性是由20世纪60年代法国后结构主义批评家、符号学家茱莉亚·克里斯蒂娃在其著作《词、对话和小说》中首先提出的,旨在颠覆西方思想中的逻各斯中心主义。克里斯蒂娃把互文性作为一种解读和创作文本的普遍观念,把文本之间的呼应与互释关系看作是文本存在的基本状态。没有文本可以独自存在,互文是文本的内在属性。随后的互文理论继续沿着这条道路向着更加开放和激进的方向发展。其倡导者们认为,由于语言是存在的基础,世界就作为一种无限的文本而出现,世界上的每一件事物都被文本化了。一切语境,无论政治的、经济的、社会的、心理学的、历史的或神

学的,都变成了互文本;这意味着外在的影响和力量都文本化了,文本的边界消除了,任何文本都向另一个文本打开,从而每一文本都与其他文本构成互文关系。从互文理论的基本主张来看,目前群文阅读的概念界定和理论主张只是一种有限度的、半封闭的、实践取向的、课程形态的互文性理论。这是由学校语文教学的特殊性决定的。语文教学中的群文阅读,互文性主要是作为一种选文组元的方法、比较阅读的方法、索引探究的方法来使用。文本主要是指书面文本,基本不涉及非书面文本。不过,随着群文阅读理论研究与实践研究的推进,非书面文本的材料,例如实物、音频、视频、图像、田野现场是否也会进入群文阅读的视域,互文理论所主张的文本之间所存在的普遍的互文关系是否会带来群文阅读教学理念与教学模式的创新性调整和转变,都是值得关注和期待的。事实上,群文阅读的教学实践已经在向这些领域进行探索和挺进,影视片段、图片、图表、书法绘画作品、博物馆实物展览、田野现场等非书面的文本形式都已经进入了群文阅读的课堂。

基于以上分析和论述,笔者对群文阅读的理解是:

第一,群文阅读是一种为了培养深度阅读能力而进行的大量泛读。群文阅读课可以采用多种多样的阅读方式,但泛读是最基本

的,因为群文阅读的容量一般要比单篇课文的容量大数倍。不过,群文阅读中的泛读并不是浅阅读,它指向的是深度阅读能力的培养。群文阅读中的泛读不是随意的、盲目的、消遣式的阅读,而是为完成明确的问题探究、深层次的审美体验而展开的定向的任务驱动型阅读。

第二,群文阅读的概念不仅仅指书面语言阅读,还包含更广泛意义上的非语言文本的“看”:读“物”、读“像”、读“图”、读“数”、读“事”,不一而足。这意味着,群文阅读是一种跨阅读介质、跨文本形式的互文对话,需要更加丰富的想象力、联想力,有时甚至需要依托专业知识,这是其课程统整功能的体现。

第三,群文阅读是依据关注点的变化而自由链接文本的开放阅读。笔者使用“关注点”,不采用“议题”这个概念,主要考虑到“议题”一词的局限性太大,容易引起误导,似乎所有群文阅读课都要上成讨论课。按照互文理论的主张,群文阅读的组元方式应是开放的、多元的,不是单一的、固定的。“关注点”一词具有更大的包容性和灵活性,更能体现互文理论所主张的文本节点自由链接的理念。关注点可以是某个议题、主题或话题,可以是某种现象、概念、观点或命题,还可以是某项语文知识、能力、学习方法或思维方法,只要所选文

本从某种视角能够聚焦成一个值得关注、值得探讨的焦点、中心或线索,就可彼此发生链接,汇聚辐辏成群文阅读的单元。

第四,群文阅读是一种开放式挑战性阅读,不应过分关注形式上的要求,而应强调学生是否获得了积极的建设性的阅读体验,其思维能力是否受到了实质性的挑战,其思维过程是否得到了即时的反馈和矫正,其语言表达能力是否得到了训练和展示,其语文素养是否获得了均衡的、可持续的发展。

第五,群文阅读的本质是通过文本间性(主体间性)阐释文本的存在本质,敞开语言中沉默的思想、历史与声音。通过群文阅读,学生的精神世界、存在意识与诗意生存能力将获得提升和发展。因此,群文阅读的核心任务是在阅读实践中发展学生的阅读能力、思维能力、审美能力和文化吸收能力,积淀其丰厚的人文素养,满足其精神成长的需要。精神成人,是群文阅读的终极目标。在群文阅读教学实践中,有不少老师把群文阅读视为学习某种语文知识技能的手段,看作讨论归纳某种语文共识的工具,尤其是当作归纳总结某项写作知识、技巧与方法的前置任务,看起来更像是写作指导课。这是一种“阅读工具化”取向的群文阅读教学,其主要表现是阅读能力的培养被弱化和消解、人文陶冶功能被遮蔽。这种现象只能是群文阅

读教学的支流,不应成为常态和主流,要警惕它喧宾夺主,掩盖群文阅读“精神成人”的价值取向。

三、从议题到链接:群文组元方式的变革

文本组元是群文阅读教学的核心环节,是落实语文教学的课程意识和统整理念的基本架构。因此,组元问题是群文阅读教学设计的难点和重点。不同的组元方式体现了对互文性的不同理解。在一定意义上说,组元方式的研究达到什么哲学层次和理论水平,群文阅读教学的实践就会创新到什么程度,开拓出多大的生存与发展空间。组元,群文之枢!

目前最流行的组元方式是议题组元。一般是首先确定某个议题,按议题从不同的角度选择一定数量的适合的文本,按照教学流程的设计排列成一个教学单元。其中,设计的关键是文本出现的顺序和衔接方式。从议题组元设计的基本思路看,大部分议题的内容来自语文知识、读写技能、文学或文化专题。议题的拟定往往选取一个角度、一个侧面、一句名言或一个热点来命名。议题内容大体可分为知识取向、技能取向、思维方法取向、读写策略取向、人文专题取向。以议题来组元的群文中的文本,一般而言,具有例证性、多样性和实用性。所谓例证性,即所选文本具有体现某种知识、技能或主

题的功能,是一个典型的例证性(或反例性)文本。多样性是指,群文中的每一个文本都代表着不同的角度、侧面和层次,与其他文本形成差别化的互文关系。实用性是指,按照议题的要求选择文本,与单篇课文的标准不同,主要考虑的不是它作为一个单篇课文的教学价值,而是在群文架构中、在互文性的比较中它所具有的相对的教学价值。换言之,群文组元首先着眼于选文的实用性,而不是经典性。当然,在实用性等值的条件下,经典性的文本是首要选项。议题组元的具体方式,可以是一篇为主,再辅以其他文本;可以从一篇出发,带出其他文本;可以几个文本平行出现,形成并列阵势;亦可以一篇勾连另一篇,形成文本连环。总之,可以根据不同议题、不同文本的教学需要,进行创造性的、多样化的文本组元,并不受限于某一种或几种组元方式。

客观地讲,议题式组元的方式尽管很流行,但还带有很强的传统语文阅读教学的痕迹。现在是网络时代,在线阅读、超文本阅读已经是阅读的常态。从这个意义上讲,议题组元的方式还远远不能适应网络阅读的开放性、跳跃性、超文本等特点。为了与网络阅读的现实需要相适应,群文阅读的组元方式势必要发生改变,从较封闭的议题式组元走向开放的链接式组



元。链接式组元深刻地反映了文本间互文性的本质:开放的、隐蔽的、建构性的互释关系。链接组元方式就是为了适应文本之间的这种普遍互文关联而进行的新的组元探索。议题组元整体上是聚合思维为教学主线,辅之以发散思维,教学过程聚焦于某种具体的知识、技能、方法与主题,文本是工具性的例文或样本;链接式组元整体上是发散思维为教学主线,辅之以聚合思维,教学过程聚焦于文本之间的隐性联系、双向阐释和内涵关联,文本兼具本体性与工具性(首先是本体性的,反向引申出工具性)。换句话说,链接式群文组元更关注阅读过程本身的深度、广度和难度,是以阅读体验和意义探究为根本旨归,辅之以语文知识与技能的学习;而议题式群文组元更关注读写能力的某一具体方面的发展,阅读过程被当作建构知识的前提和条件,阅读自身蜕变为达成共识的手段。链接式群文组元的具体方式可以是关键词链接组元、人文主题链接组元、人物链接组元、事件链接组元、跨学科链接组元等。链接式组元的文本具有互文性、本体性、独立性的特点。互文性更多地表现在思想内容的关联上;本体性主要是指文本本身就是语文学习的对象,不仅仅是获取某种语文知识的工具;独立性是指每一篇文本在群文架构中都具有独特的、不可被随意取代

的教学价值。

譬如笔者执教的《大美兰亭》群文阅读课(两节连上),采用的就是链接式组元方式。围绕“大美兰亭”这一关键词或人文主题,选择了王羲之《兰亭集序》(节选)、赵孟頫《兰亭十三跋》(第四跋、第十二跋)、王文杰《读帖》、李世民《王羲之传论》、宗白华《论魏晋行草》(选自《论晋人的美》)、林语堂《书法的韵律》(选自《吾国吾民》),由诗序之美链接出书法之美,由书法之美链接出悠久的历史传承,由历史传承链接出“天下第一”的历史评价,由历史评价链接出美学分析和哲学阐释,把《兰亭集序》的文学之美、书法之美、传承之美、艺术之美与人格之美巧妙地嵌合在一起,形成了丰富多彩、强烈浓郁的文学、艺术、思想与文化语境,极大地刺激了学生的审美、思辨与文化批评能力的发展。整个阅读教学进行的过程,就是一次又一次地围绕兰亭之美进行发现、再发现的过程,是审美体验、思想探究与思辨反思交替推进、步步深入、情思激荡、惊异频出的过程。注重思维发散、聚焦深度体验、挑战思维极限,这些链接式组元的优势在这堂课上充分展示出来。

四、从追求共识到挑战思维: 核心关切的位移

单篇课文的阅读教学,有着相对定型的设计理念和模式。群文阅读因其议题与关注点生成的随

机性和变动性,以及语境格局的开放性和多维性,教学设计难以形成固定模式和普适结构,在教学实践中面临着很大的变数。这恰恰是群文阅读最具挑战性、最具吸引力的地方。同一组文本,变换一下关注点(审视视角),就可以产生新的组合顺序,形成新的探究序列,诱发新的学习体验。从限定空间内产生的众多奇妙的组合变化中选取最具教学价值的那一种,是群文阅读教学设计的枢纽与法门。如果用一句话来概括,选择的标准就是看哪一种最能挑战学生的思维极限,使学生产生高峰体验,获得最佳发展。为了实现这种深度学习,群文阅读教学设计,要追求属于自己的思想宽度、思维速度和体验深度。

1. 系统性、集约化、联动性:学 习任务群的设计

学习任务群是指围绕特定学习目标设计出的一组探究问题和学习活动,这些问题和活动具有内在的关联性及依存性。学习任务群是群文阅读教学设计的核心概念,是体现群文阅读教学设计的系统性、集约化、联动性特色的活动载体。系统性是指,在设计学习任务群时,要有统筹规划和整体意识,从大处着眼,从小处入手。每一个小问题的设计都指向对大问题的解决。集约化是指,不能按照单篇课文教学的模式面面俱到地设计学习任务,而是要学会提炼有内容广度、思维深度和感性触点的

问题或任务,学会“集中优势兵力歼灭敌人”。联动性是指,各项问题(任务)之间的衔接要有内在的逻辑关联,做到环环相扣、前后呼应。一堂优秀的群文阅读课应当自觉体现教学设计上的这三个特点,积极发挥学习任务群的教学优势。

笔者执教《有一种旷达叫醉卧沙场——唐代边塞诗群文阅读》(初二)一课,在教学设计上运用了学习任务群的设计理念,取得了很好的教学效果。首先,系统规划整堂课的四大任务群:入境——追寻边塞遗迹,沉思壮阔历史;诵读——感受壮怀激烈,体会慷慨悲歌;描述——聚焦事景人情,漫说边塞生活;点睛——回望铁血烽烟,激荡汉唐雄风。它们形成了“导入—感悟—赏析—拓展”完整流畅的学习链条。其次,在设计任务群内部的问题时,采用了集约化设计,把最具有教学价值的要素优化组合,形成强大的边塞语境和体验场景。如,“入境”导入的任务群,设计的系列问题是:(1)国家旅游局公布的中国国家旅游标志是什么图案?(2)骏马的形象使你想到了哪些成语?(3)它们身上洋溢着一种什么样的精神风貌?(4)古代写军旅生活的诗被称为什么诗?四个问题由“马踏飞燕”的边塞意象切入,引出带有“马”字的与边塞生活有关的成语链条,联想到英姿飒爽的战马形象背后蕴含的铁血

精神和英雄主义,最后回扣到本课的主题:边塞诗。这种集约化的设计与传统教学的导入不同,不是上来先让学生回忆背诵已经学过的边塞诗,而是另辟蹊径,把唤醒边塞意象、营构战争语境作为导入的核心任务,这样的设计不仅精准地切中了边塞诗的思想内涵,而且极大地调动了学生的想象力和学习的积极性。最后,在设计学习任务时,注重前后呼应,积极利用问题的联动效应。在“入境”的导入环节,播放的战马图片是“昭陵六骏”雕像,在“点睛”的收束环节,让学生阅读李世民《饮马长城窟行》中的诗句,告诉学生这是一位唐朝皇帝的作品,猜猜他是谁?这样前后关联,相互印证,形成了良性的互动解释和视野交融。

2. 比较、诠释、引申、转换:互文学习活动的设计

群文之间互文关联的方式是多种多样的。基于这些关联方式的特点,可以设计丰富多彩的学习探究活动。在群文阅读教学中,运用较多的学习方式和探究活动是:“比较”“诠释”“引申”“转换”。“比较”是指就某一现象、话题、问题、概念、知识、技能、策略、主题等因素,对群文进行横向的比较、辨识、分析和概括。“比较”是群文阅读教学的本体性、主导性、基础性的学习方式和方法。“诠释”指的是基于文本之间的链接节点而展开的注解、解释、意义建构与评价活动,侧重的是文

本内容间隐秘的深度关联。“引申”是指为挑战学生的思维极限建构文本与文本之间的超链接,在思维的碰撞与摩擦中激发学生的探究欲望。“引申”是群文阅读教学引领学生走向深度学习的重要途径。“转换”是指通过设计文本的组合顺序,适时转换对话与探究的语境,诱导积极的学习体验,充分发挥链接式组元方式自由灵活的优势。这些学习方式的综合运用有助于揭示群文之间丰富的互文性联系,实现文本教学价值的最优化、最大化。

以“比较”为例,笔者执教《月是故乡明——现代乡愁诗群文阅读》(初二)一课,选择了李广田的《乡愁》、纪弦的《一片槐树叶》、井出博正的《北国之春》及海子的《黑翅膀》四首诗歌作品。在整体感知环节,设计的问题是:(1)哪一首诗表达了对祖国大陆的思念之情?(2)哪一首诗最能唤起进城打工的农民工的乡愁?(3)哪一首诗中蕴含着较多的古典诗歌意象?(4)哪一首诗的意象比较抽象、陌生和朦胧?这四个问题从整体上把四首现代诗各自独特的思想内涵与艺术特色彰显出来,有助于刚接触现代诗的初二学生较快地以粗线条的形式把握每首诗歌的主题与内容,形成一种学习支架。比较在这里起到了搭建学习支架的作用。在合作探究环节,要求学生比较阅读,回答以下问题:(1)乡愁是由什么引起的?(2)诗人思念的是什



么?(3)诗中最感人的地方在哪里,为什么会打动你?这三个问题为比较分析四首诗歌的思想内容提供了一个共同的思维框架,起到了化繁为简、以纲挈领的作用。在深度探究环节,学习《黑翅膀》中的意象,设计的问题是:“黑翅膀”这个意象与前面几首诗中的“槐树叶”“亭亭白桦”“芦与荻”等意象有什么不同?这个问题的设计让学生对现代诗意象的抽象性、独创性和多义性有了深刻的理解。

3. 猜想、求证、探究、创新:深度学习体验的设计

群文阅读教学如何挑战学生的思维极限,激发他们的高峰体验,使其沉浸于深度学习之中,是教学设计的最大难点。猜想、求证、探究与创新是四种最基本的促进学生深度学习的学习方式。群文阅读必须积极鼓励学生进行大胆的猜想,从而唤醒直觉,打开视野,解放思维,激发灵感。群文阅读重视猜想,是因为群文文本之间的互文性为学生的猜想提供了丰富的信息和线索,为教学设计提供了重要的思想资源和思维方法。有猜想就有求证,求证与猜想是一对结伴而行的学习活动。求证这种学习活动重在发展学生基于证据的思维和表达能力,培养学生的理性精神。探究是群文阅读最常用、最典型的学习方式和活动,探究的任务无所不包,探究的过程也千差万别,探

究的目的则大体一致——激发学习兴趣,调动思维积极性,达到深度体验的学习。没有探究,就没有发现;没有发现,就没有独到的体验;没有独到的体验,学习也就丧失了最难能可贵的深度。创新,是群文阅读教学设计的生命线和生长点。培养学生的创新意识和创新能力,必须借助于创新性的教学设计,设计出具有吸引力、挑战性、激发学习潜力的高质量学习任务和探究性问题。创新,让一切不可能成为可能,让一切可能最终变为现实。

以创新为例,设计群文阅读的探究性问题不宜开门见山,应当注意利用互文关联营构高认知语境,把问题探究置于历史文化的多维框架之中,设计出创新度高、综合性强、新颖性突出的探究任务,尽可能地激发学生的思维动能和潜力,调动他们所有的生命经验和生活阅历,促进他们心智的跳跃式发展。笔者执教《有一种旷达叫醉卧沙场——唐代边塞诗群文阅读》一课,在“点睛——回望铁血烽烟,激荡汉唐雄风”环节,为了让学生理解边塞诗创作与社会历史变迁之间的深度联系,作了如下设计:观看唐朝疆域变迁系列地图(唐高祖—唐太宗—唐高宗后期—唐玄宗后期—唐代宗—唐武宗—唐昭宗),回答:(1)你从大唐边疆版图历史变迁的背后,读出了什么?(2)联系第一个问题,边塞诗在唐诗中

的地位是怎样的?唐朝版图的历代变迁让学生真切感受到了有唐一代并非太平盛世一词可以涵盖,相反,繁荣的背后是频仍的战火和不尽的灾难。每一次版图的变迁,其背后都是千军万马的厮杀,都是累累白骨的堆积。边塞诗就是对这一切历史记忆的忠实书写!这个设计把学生带进边塞现场,使其能够站在历史与社会的大尺度上把握边塞诗在唐诗中的地位和影响:边塞诗是唐代汉族诗歌的主要题材,是唐诗当中思想性最深刻、想象力最丰富、艺术性最强的一部分;参与人数之多,诗作数量之大,为前代所未见。其创作贯穿初唐、盛唐、中唐、晚唐四个阶段。学生对这些知识的学习不再是简单的识记和背诵,而是把它们深深地融入自己的历史视野与文学世界之中。

参考文献

- [1]蒋军晶.语文课上更重要的事:关于单篇到“群文”的新思考[J].人民教育,2012(12).
- [2]赵镜中.从“教课文”到“教阅读”[J].小学语文教师,2010(5).
- [3]于泽元,王雁玲,黄利梅.群文阅读:从形式变化到理念变革[J].中国教育学报,2013(6).

【本文系山东省社会科学规划研究项目“语文阅读教学设计创新研究——基于认知工具理论的视角”(编号:15CJYJ19)阶段性成果】