# 核心素养视域下的统编语文教材群文阅读教学路径研究

**一、统编语文教材与学科核心素养、群文阅读的关系**

蔡清田教授曾提出，“学生核心素养理念养成的模式具有三个重要的构成要素：其一是个体外部所处的生活情境，特别是指个体必须因应生活情境的各种社会场域之复杂需求；其二是个体内部情境的社会心智及其运作机制，特别是指其认知、技能以及情意等行动的先决条件；其三是个体的行动，特别是指个体展现的负责任之行动，以及各要素之间的关系。”笔者认为语文学科核心素养在教学中应关注以下三点：第一，通过文本（教材）创设复杂的情境；第二，关注学生的内在心智运作，即关注学生知识、能力培养的过程，培养学生的学科理解能力，即基于阅读文本抽象出来的深层次的、可迁移的概念；第三，关注学生的社会参与，培养学生综合运用所学学科知识在复杂情境中解决问题的能力，体现语文学科的综合性与实践性。

（一）双线组元，细分课型，构建“三位一体”阅读体系，创造学科核心素养培养的复杂情境

统编语文教材采用了“双线组元”，兼顾了人文主题与语文要素，突出了语文课程的综合性与实践性，在每个单元的单元导语中明确了单元主题与语文要素，比如三年级上册第二单元，人文主题为“金秋”，语文要素则是“运用多种方法理解难懂的词语”。

同时，统编语文教材还划分了课型。从三年级开始，课文分为“精读”“略读”，加上“课外阅读”，形成三位一体的阅读教学体系。初中也是实行单元教学，课文改“精读”为“教读”，“略读”为“自读”，这是有意加大课型的区分。“三位一体”的阅读教学体系，既是为了落实《义务教育语文课程标准》中提出的要求，也是为了提升学生的阅读能力，让孩子由老师的教，走向自主的读，从而达到“从阅读中学会阅读，走向有思考的阅读”。

以往的语文教材与语文教学中，精读与略读往往区分度不是很高，有的老师在教学的时候，精读课就多讲一点，略读课就少讲一些；有的老师怕不能完成教学任务，精读略读课都一起精讲，没有达到教材设计的初衷。统编语文教材，构建起的“三位一体”阅读教学体系，从教材编写上对课型进行了很好的区分。统编语文教材中的“教读”，不只是教基础知识，而是教方法，由教材中的课文教会学生运用一定的阅读策略与阅读方法，完成相应的教学任务。而“自读”则是学生运用前面学会的方法，完成相应的阅读任务，提升阅读能力。

比如小学三年级上册第四单元，单元要求是：1.一边读一边预测，顺着故事的情节去猜想；2.学习预测的一些基本方法；3.尝试续编故事。第一篇课文《总也倒不了的老屋》为教读课文，老师可以带着孩子通过助读系统学习预测的阅读策略和方法，教材后的泡泡图中就提示到“文章的题目、插图、内容等都可以帮助我们预测”，后面教材又设置了《胡萝卜先生的长胡子》《小狗学叫》两篇自读课文，运用前面学习到的预测方法，进行预测故事与续编故事。初中的教材更为明显，比如七年级上册第三单元，教读课文《从百草园到三味书屋》教会学生通过动作刻画人物形象，又安排了自读课文《再塑生命的人》学习通过一件件事情来描写人，不但扩充了阅读量，还教会学生用多种方法描写人物。

在“双线组元”与“三位一体”的要求下，语文教学再也不能像以往那样一篇一篇的教，而要采用“1+X”教学方法，这样的多文本教学为学科核心素养的培养提供了复杂的阅读情境。

（二）关注阅读方法，强调阅读策略，提供学科核心素养培养的策略与方法

前面，我们谈到了学科核心素养的培养，需要关注学生的内在心智变化，即关注学生知识、能力培养的过程。统编语文教材也非常重视阅读方法的教学与示范，期望通过教材中阅读方法的示范与渗透，提升学生的阅读素养。

小学统编语文教材，从三年开始设置“阅读策略”单元，三年级为“预测”，四年级“提问”，五年级“提高阅读速度”，六年级“有目的的阅读”。策略单元的出现是为了突显统编语文教材对阅读的重视，以往的教材中也有强调阅读方法，但更多的是停留在浏览、默读、速读、理解等阅读方法，而统编语文教材旗帜鲜明地提出了策略单元，把阅读策略的教学纳入了单独的教学单元，足以说明统编语文教材对阅读策略的重视。六个年级的策略单元呈螺旋上升，从最开始的“预测”“提问”简单的阅读方法，到后面的“提升阅读速度”与“有目的的阅读”做出了具体的要求。可以说，策略单元的出现，逐步改变了传统阅读教学只关注结果——学生理解了什么，懂了什么，而策略单元的教学要求老师们在教学中更关注学生学习的过程，阅读策略教学的过程，就是学生掌握自主学习能力的过程。

（三）群文阅读“1+X”是统编语文教材的有力补充

《义务教育语文课程标准》中明确规定九年义务教育应该完成不少于400万字的阅读量。显然，只是靠教材是不可能完成的，教材中的文本是有限的，因此统编语文教材提出了“1+X”的阅读教学理念，而群文阅读契合了统编语文教材的“1+X”教学理念。群文阅读的“文本群”，契合了统编教材提出的“三位一体”阅读教学形态，扩充了阅读量，并在此基础上引导学生去发现文本之间的关系，构建系统的思考。“文本群”，简单地说就是开展群文阅读教学所需要的多个文本。群文阅读教学，强调“整体性的阅读”，群文阅读是对一组文本的整体展开阅读，而不是多个单篇的叠加式阅读，换句话说，群文阅读对象就是作为群文的几篇文本的整体，把对多篇文本的理解融合成一个有机的整体，而不是通过多篇文本的阅读获得一大堆零碎的信息。所以说，文本群的特征需要聚焦，并且能够提供广泛的信息，让读者能够组织、联结、提供读者诠释后表达的想法。这一理念在统编语文教材中也有多处体现，比如在七年级《窃读记》的阅读提示中“名家谈读书经历或读书体验的文章很多，可以找几篇来读一读，比如冰心的《忆读书》、冯亦代的《书癖》、柯灵的《书的抒情》等”，探究不同名家读书的不同方法。“1+X”阅读总体上跟群文阅读的指向是一致的。

**二、核心素养视域下的统编语文教材群文阅读教学路径**

群文阅读是指“围绕着一个或多个议题选择一组文章，而后教师和学生围绕议题展开阅读和集体建构，最终达成共识的过程”。

（一）运用“1+X”组文策略，为学生提供复杂、真实的阅读场景

在日常生活中，学生往往面对的不是单一的文本，而是一组、一群或整本的文章，所以群文阅读教学还原了真实的阅读情境。前面，我们谈到学科核心素养的构建要通过文本（教材）创设复杂的情境，群文阅读教学在一节课中为学生提供了多个文本的阅读，具有实现复杂阅读情境的先决条件。这里的复杂，并不是杂乱，它需要与统编语文教材有机结合，创设具有教学价值意义的复杂、真实的阅读情境。

从实施策略来看，我们可以采用群文阅读“1+X”的组文策略进行教学，这里的“1”既可以是教材中的单一文本，也可以是“双线组元”中的“语文要素”或“单元主题”。

从单一文本出发，比如，我们在教学《临死前的严监生》时，通常我们认为严监生是吝啬鬼形象的代表，但是实际阅读中，我们发现《儒林外史》中不乏严监生一掷千金的情节，比如严监生给他的大哥严贡生送了200两银子，足以使严贡生生活无忧；严监生妻子王夫人生病时，“每日四五个医生，用药都是人参、附子”；王夫人去世时，严监生花费四五千两银子大办特办。我们从教材中的单一文本出发，多元组文，为学生创设一个真实的阅读情境，让学生对严监生有更多元的了解，严监生对自己虽然吝啬，但是面对家人、亲情时却是一个重情重义，具有典型中国古代家族观念的乡绅。

从语文要素出发，统编语文教材三年级上册第五单元，语文要素为“体会作者是怎样留心观察周围事物的”，以此为“1”，我们选择《松坊溪的冬天》《长毛的月亮》《躺在树林里》《有色香味的阳光》《小小的苔》组成一组文本，让学生分别从“看”“听”“闻”“摸”“尝”“闻”多个角度观察事物，这样复杂、真实的阅读场景，才能提升学生的学科核心素养，而单一文本更多的是从某个特定角度观察事物。

从单元主题出发，统编语文教材四年级上册第四单元，人文主题为神话，我们以此为出发点，丰富单元主题，选择了《鲧窃息壤》《大禹治水》《杜宇化鹃》《李冰斗蛟》四篇文本，以“神奇的洪水神话”为议题，通过多文本的阅读，让学生学会思考神话与生活之间的联系。

（二）运用结构化教学，为学生提供内在心智运作的空间

核心素养涉及个体内部情境的社会心智及其运作机制之认知、技能以及情意价值动机等较高阶的复杂心智，而非低阶的单一认知或技能。学科核心素养的培养，需要学生充分发挥内在心智的运作，特别是在面对复杂的学科知识时，如何构建体系的认知。

群文阅读中的结构化为学生内在心智的运作提供了一个空间。结构化，形象的来说就是一个梯子，学生可以顺着梯子往上爬，每爬到不同的高度就会看到不同的风景。结构化的出现，所有的教学线索就有了共同的轴心，不管梯子是螺旋上升还是直线变高，都有了逻辑架构，具有很好的引导性。在结构化的引导下，学生的内在心智运作变得有方向，有目的。结构化给了学生一个冲浪板，在面对“海浪”来袭的时候，它能够把“覆舟之水”变成“载舟之力”，学生可以在面对海量信息时游刃有余。

在实际教学中，我们可以大致将结构化区分为形式结构化与内容结构化。形式结构化在教学中是指某一类文本具有相同的布局形式，比如在统编语文八年级中出现的《安塞腰鼓》，我们把它与《口技》《观舞记》比较就发现这一类民间艺术的描写可分为三段：表演前（感受美）——表演中（描摹美）——表演后（剖析美），我们可以成为三段式表演。这样的提炼是对既有资料的全面抽象之后产生的，反过来又可以概括这一类资料的共同规律。内容结构化在教学中是指文章描写的内容大致相同，却可以表达不同的情感或思想，比如在教学中我们发现《登幽州台歌》《登高》等登高诗，更多的是古人在登高时抒发自己抑郁已久的悲愤之情，而如果我们将其与《登飞来峰》作比较发现，登高时还可以抒发对未来生活充满的期望，进而思考的层次一步一步得以推进与提升。在这种情节内容固定的状况下，群文阅读多个文本呈现给学生以内容为核心实现理解的层次推进，比如“登高”这种行为存在于所有文本，但通过比较我们发现，同样是登高，表达的情感确是不一样的，学生从简单的“登高抒情”这一行为，逐步到探究诗人心境对登高的不同影响，给了学生更广阔的内在心智的运作空间。

（三）运用高阶思维，为学科核心素养落地提供策略

核心素养与一般行动的差别在于，其展现的行动能否有效地解决问题或达成任务……强调解决问题能力、批判思考能力、通用领域与特定领域之知识、务实而积极的自信心、社会素养等行动。语文学科核心素养，提出要提升学生的思维能力，群文阅读则有利于培养学生的高阶思维。

从群文阅读的文本组织来看，它是由单个文本走向多个呈现结构化的文本，也就是说这一组文本会呈现出不同的特点。比如“父爱”文章一组，都是写关于父爱的文章，有的是严厉的，有的是温柔的、朴实的，有利于孩子对比阅读，在比较、鉴别阅读中认知语言材料所呈现的事物或现象之间的相同和不同之处。

从群文阅读的议题来看，议题≠课题≠主题，它往往指向一类文本的规律性认知。比如《送别诗一组》，引导学生去探寻送别诗这类文本的一般性规律，比如说从题目上看都有“送”“别”“离”“留”等等；从表现形式上看，有些是先景后情，有些是情景交融，然后总结送别诗的一般性规律——别景不同，离情也不同。在以后的学习中再读到送别诗，学生就知道如何来阅读。这些规律性的认知，就有利于用分析、综合、探究一类的一般性原理。

从群文阅读的教学策略与学习方式看，群文阅读提倡在教学中采用：对比、联结、统整、构建等策略。联结，就是要去寻找他们之间的关系；统整，就是把零散的单个文本梳理出来的内容共同建构一个模式，构建一个认知；有利于学生从表象到本质的认知。在群文阅读教学中，一堂课至少三四篇文本，难以兼顾基础知识、基础技能，更多关注共同的建构和多元的思维。这样的一种教学方式，老师可能讲的不多，老师也不可能精心的选择某个句子来精讲。一般群文阅读教学都要经历：自读、共议、共享、达成共识。学生在共议和共享的过程中，需要对别人的发言做出自己的判断，而这个判断就是价值判断，培养孩子独立思考和价值判断的能力。

（四）运用群文阅读，构建培养学生学科核心素养的一般模式

综合上述内容，我们认为群文阅读培养学生学科核心素养的一般模式为：

如以《时间都去哪儿了》这一教学案例进行说明。统编语文教材六年级下册选择了朱自清的《匆匆》，细腻地刻画了时间流逝的踪迹，表达了作者对时光流逝的无奈与惋惜。首先，我们引导学生阅读《匆匆》，理解作者表现时光流逝的语句，感悟时间的易逝，感知时间流逝的踪迹——时间流逝在司空见惯的生活场景中，流逝在我们日常生活的不经意间。在这一环节教学中，学生学会了如何去找到描写时间的关键句，并进行品析。

接下来，我们“共读群文，迁移学法”（这里学生开始运用前面学到的方法），阅读苏沧桑的《莫高窟之美》及赵丽宏的《光阴》，迁移上个环节的学习方法，感悟作者是如何化有形与无形表现时间的流逝（关注语文素养中的表达），感知时间流逝的踪迹，在教师的引导下，学生通过多个文本阅读发现：时间除了流逝在不经意间，还流逝在人们的执着坚守中（《莫高窟之美》），提升学生的思维认知水平。

最后，对三篇文本进行比较，提升学生的思维，引导学生发现当时间流逝在习以为常的不经意间，我们除了惋惜、叹息，还要有所反思、觉醒，要有一种不白活一回的决心。有了决心，一定要落实在行动上，要像莫高窟的工匠们那样，做有价值、有意义的事，让生命流逝在执着坚守中。我们谁都无法阻止时间的脚步，它是公正的。我们只有珍惜时间，才能使生命绽放光彩！

在这样的群文阅读教学中，三篇文本，有的是感叹时间的流逝、有的是在时间流逝中坚守，有的是谈论时间的公平。学生在复杂的文本情境中，从单一的对时间流逝的无奈到可以向莫高窟工匠那样在时间的长河中留下艺术的瑰宝，到为何要珍惜时间，在不断地深化认识中迁移运用所学到的知识、技能，形成了对时间的不同认知，解决了对时间的困惑，从而影响其社会参与的程度。

群文阅读不是国家课程，但它同样要为落实立德树人根本任务服务，群文阅读教学通过结构化的“1+X”文本，引导学生开展自学、共读、共学，通过比、对、读、议探索文本内在关联、语言修辞、表达方式等内容，最终让学生在阅读中学会阅读，走向有思考的阅读。