

群文阅读导向高中语文大单元教学研究

杨小宇

孝义三中 山西 孝义 032300

【摘要】：在大规模推进高中语文学科教学变革的背景下，大单元学习方式已逐渐成为培养学生语用能力和关键能力的主要路径。群文阅读主要是围绕主题群来做阅读设计，采用多种文本、视角、场景阅读的组合，可以有针对性地解决单篇存在、目标零散的问题，从而实现对知识、技能以及思维的高度整合。本文在对大单元学习方式的理解之下，分析了现阶段高中语文教学的结构性困境，并提出了以群文阅读引领的教学路径。通过重新定位项目单元目标，构建主题群文模块，设计链式表达任务与创设生成性问题情境，为课堂教改提供了操作可行的行动方案与实践理论。

【关键词】：群文阅读；大单元教学；高中语文

DOI:10.12417/2705-1358.25.23.078

引言

高中语文课程肩负着培养学生核心语文素养、提升思维品质与文化理解力的重要使命。《普通高中语文课程标准（2017 年版 2020 年修订）》指出要优化整合课堂教学，促进知识的迁移应用。基于此，大单元教学模式的重要性逐渐凸显出来。从实际情况来看，群文阅读作为一种具有整体性、结构化等理念的教学模式，与大单元教学设计的核心思想以及内在逻辑具有相通之处，所以基于群文阅读组织高中语文大单元教学是一种可行的方法。探索群文阅读与大单元教学的深度融合，是推动高中语文课堂变革的现实选择与理论命题。

1 大单元教学理念与结构逻辑

大单元教学核心理念就是打破“单课孤立”的传统学习习惯，以某一个主题整合所有相关的教学材料和教学任务，完成对语文学科知识、能力、思维的深度融合。在结构逻辑上，大单元教学通常包括主题统摄、目标统整、内容整合、任务递进与评价反馈五个关键环节。教师首先确立主题并确立达成目标，围绕各类相关材料进行主题整合，形成彼此联系的学习群，由提出疑问情境激发学生产生探索兴趣，以整合连贯问题任务进行“读—思—写”的逐步理解，并通过多维度的评测完成学习闭环。

2 高中语文教学现状中的结构性问题分析

2.1 教学目标碎片化，素养导向落实不足

不少语文教师因过于重视教材内容以及考核需求，以致对学生教学目标过分侧重于知识点的熟练掌握程度，却忽视了学生的全面发展，因而呈现出教学目标支离破碎、层次较低的现

象。一般只有针对识记生僻词汇、理解文章中心思想的微乎其微的任务，忽视了对思考能力、语言表达以及欣赏品味能力的培养。

表 1 高中语文教学目标碎片化的典型表现

现象表现	主要问题	影响结果
目标指向零散	缺乏单元统整设计	学习缺乏系统性
目标层级偏低	停留在基础知识掌握	素养提升难以达成
目标与素养脱节	关注考试导向，忽略高阶能力	无法支撑深度学习与思维发展
目标缺乏递进性	任务与目标割裂	学习链条断裂，教学效能不足

总体来看，目标的碎片化直接削弱了课堂的整体结构与素养导向，难以支撑深度学习的展开。

2.2 教学内容孤立化，文本价值挖掘不深

在实际课堂中，高中语文教学往往局限在单篇文章自身，呈现出单维性。教师往往更关注语词解析、句段组织分析、创作技术判断，而非篇际深层次关系的完整考量。文章的思想内蕴、审美特点及文化价值未得到深入发掘，学生的阅读经验处于浅层次阶段，更甚者是在缺失主题阅读语境下，各篇文章的相互参照和相互呼应关系未形成，文章的价值被零散化为一堆信息，就“孤立的”教材结构让学生无法构建知识系统和主题意识，也消解了语言科文化引领与思维引领功能，课堂深度、思辨度不足。

作者信息：杨小宇，女（1980.1-），汉族，山西孝义人，本科，中教一级，研究方向：高中语文教学。

2.3 学习任务静态化，缺乏表达链条驱动

当前高中语文教学中学习任务普遍呈现静态化特点。教师给学生的阅读、理解承担的任务常通过一次式作答问题、分组训练、选答题、简答题等方式完成，而学生的完成方式呈现为机械、被动、消极化表达等，没有积极地将阅读提升到一环扣一环的连续性和进步式上来，没有“理解—反思—表达—创造”的任务链条。这种单一化的任务模式不能激起学生言语活动技能、深度思考的能力，也会造成课堂缺乏有深度的学生活动氛围和出现新认识的机会。这样一来，学生阅读将会变得消极、不善表达，并不能将语言的运用和文学涵养一同发展，最终教学效果只是走形式，效率低下。

2.4 教学过程封闭化，缺乏生成与探究空间

许多高中语文教学环节往往以教师预先策划的“导入—讲解—提问—完成”为流程来开展，学生的参与性十分有限。以教师为中心，以学生被动性学习为主要形式造成教室内缺乏实际交互与创造性，不能激发学生研究兴趣，培养独立学习思维。问题的导入一般都是生硬的“抛锚引入”，而不是能够进入更深度研究的“桥梁”。课堂教学中学生提出的问题或观点也少有得到深化和发展，学习仍旧止步不前和停留在原地。在这样封闭化的教学中学生的思想变得机械化、单一化和固化，降低了自身求知欲，让学生无法真正具有活动性地思考头脑，不利于学生语文核心素养的形成与提升。

3 群文阅读导向下大单元教学的实践路径

3.1 聚焦素养统整，重构多维项目式单元目标

在大单元教学模式指导下，将“基于单一知识点及技能的学习单元目标”改变为“包含各种素养能力的项目单元目标”，教师在设计单元前，依据课程标准明确单元教学的语文要素（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）四大维度，并将其细化到每一个单元任务中。

以“家庭国家情感”为主题系列，教师可以通过这个主题来探究“如何通过课文了解家的情感、家的责任感”这样的议题，设计出一些阅读、写作、创造等活动，而活动的目标绝不仅仅是学生把文章读出来，而是要他们探索出价值、感受情绪并能用语词描述。实施的流程是：操作上，教师先对单元主题进行价值定向分析，再根据学生学习现状将教学要求细分为一般、延伸、创造性三大类。其中，一般目标是学生正确读懂文章内容；延伸目标是通过多篇课文中不同形式的家国情的呈现方式做共性的归纳；而创造性目标，是在探析多种家国情的过程中，用学生的奇思妙想写一篇小短文、演讲稿等。

在实施中，教师要在每堂课的教学设计中对应出这些目标，使目标逐步递进、融汇化。例如，在第一堂课中，让学生

初步接触文章而侧重于获取信息；第二堂课让学生比读不同类型文本，从而形成价值观认知；第三堂课让学生提出自己的认识；第四堂课再让学生完成课堂上的语言输出任务、展示学习成果。通过这样的项目式目标统整，学生的阅读与表达能力能够在连续的任务中自然生长。

表2 群文阅读导向下的单元目标重构示例

目标层级	能力指向	任务形式	学习成果
基础目标	信息提取与文本理解	精读文本、梳理线索	梳理文本内容，掌握情节与主题
拓展目标	比较阅读与价值探究	群文阅读、主题讨论	提炼主题内核，形成多角度价值认知
创造目标	观点表达与创作	观点陈述、演讲、写作	表达个人立场，完成演讲稿或主题短文创作

这种“项目式目标统整”能够有效提升目标的系统性和可操作性，为大单元教学奠定清晰的路径基础。

3.2 构建主题统整的群文模块，打破文本边界

对文本资源的整合在大单元教学中非常重要，传统教学是单一地选取教材内的单篇文本进行教学，造成了学生的阅读视野不广和主题理解不够深入。在大单元教学中，要求“以同一个主题为统帅”，教师需要对同一主题下的不同体裁、语境实现“多文本融合成一组”的阅读群落构建，丰富阅读整体。

以“成长”为主题设计单元为例，教师可选取我与地坛（史铁生）作为核心文本，再配以荷塘月色（朱自清）、未选择的路（Robert Frost）以及一篇当代青年演讲稿作为补充材料，形成“主题文本群”。这一文本组合既涵盖散文、诗歌等不同体裁，又能从多角度呈现“成长”的心理体验与价值思考。

在操作过程中，教师应完成以下三个步骤：

①主题确立：明确单元核心主题的价值意义，例如“在成长中形成自我认同与价值追求”。

②文本筛选：围绕主题选择不同体裁的文本，兼顾内容丰富性与价值互补性。

③关系梳理：设计阅读路线，如“核心文本引领—补充文本比较—主题提炼延展”。

教师在讲授过程中可先引领学生彻底领会《我与地坛》的含义、体会其中蕴含的精神发展历程；再分别阅读《荷塘月色》和《未选择的路》两文，感知其中情感抒发和价值观的异同；最后运用小组讨论、用主题地图概括整理的方式，让学生了解

到“成长”的丰富内涵。

这种群文模块的搭建,可以打破单篇阅读的局限性,让学生在跨文本阅读研究中具有整体主题的把握能力,掌握比较性的文本阅读方法和较高的思维品质,也为后续的表达创造夯实基础。

3.3 设计链式表达任务,打通读写听说实践路径

大单元学习课堂的群文阅读指导最主要的动力是链式表达任务,在此过程中最值得关注的是阅读、思辨与表达的连续性和递进性,而传统的教学方式一般会在阅读完成后再通过回答问题或是总结的环节结束,学生很少有机会进行展示。通过链式表达任务可以使学生在“读—思—说—写”的过程中逐步提升自己的语言和思维能力。

以“乡土与情感”主题单元为例,教师在阅读多篇相关文本后,可以依次设计以下任务:

①小组讨论:学生围绕“文学作品中的乡土意象与情感表达”展开交流;

②观点陈述:各组代表进行1分钟简短发言;

③短文写作:学生将阅读感悟转化为个人化表达,完成300字左右短文;

④演讲展示:部分学生将短文内容口头表达,形成公开展示。

各个阶段以主题为核心展开,前一个阶段是后一个阶段的基础与思考的起点。如阅读获取知识支撑交流、交流开启思维,笔下生出观点,语言输出由公开演讲带动。教师实施这个计划时可以通过任务类别划分,不同层面的学生可以在这样的轴线上找到自己的表述法。

这种方式以链的形式安排学习任务,不但培养学生语言实际应用的能力,还进一步强化课程模块内部的构成,使“读写

听讲”的相辅相成和激发效果得到充分展现。

3.4 创设问题情境,激发生成性学习与批判性阅读

问题情境是推动学生深度阅读与思维生成的重要抓手。大单元教学群文阅读较传统课程的“预设式”问题设置更强调“设问—探究—质疑”过程,教师应针对每个单元议题内容设置开放性、思辨性的核心问题,从而激发学生在学习中的探究意识。

以“科技与人文”为例,在一个学习单元中,教师可提出以下问题引出学生探讨思考:“在文学作品的科技描写中,究竟唱的是赞美人类进步之歌,还是反省人类命运之歌?”。此问题言简意赅,可丰富学生的解答角度,激发学生阅读兴趣以及提升学生产权性。课堂上,教师首先引导学生在核心文本中寻找与问题相关的情节与语言,然后小组间交流探讨,形成不同的解答。接着,采用对比分析法,引导学生对各篇文章的写作方法进行挖掘与价值观角度的对比分析,以便丰富学生的思路,最后用演讲、争辩或写文章等方式发表个人观点。

在这一过程中,教师的职责更多在于研究环境的营造和学生思考思维的发展,而不再是给予“标准答案”。教师提出问题情境,课堂的走向由封闭到开放,从属性的知识学习到参与性知识学习,这是批评性阅读和深层次理解的有效动力源泉。

4 结语

群文阅读导向的大单元教学以主题统整为主线,以任务链驱动为核心,重塑了高中语文课堂的结构逻辑。教师可通过目标调整、文章资源整合、构建任务连贯性表达和建构探索性场域等方式,针对性地解决单一的一课一讲单篇语文教学问题,构建一种覆盖式、分层化的学习路径。学生从知识的接受者转变为研究探讨者,从信息接收者转变为信息输出者,学生语文水平得到持续、稳步提升,这种教育理念弹性化、创新性的魅力使教室空间变为思想碰撞交流空间,是对高中语文教育创新发展的实践价值,也为其未来发展的可持续性提供了可能。

参考文献:

- [1] 陶锐.大单元视域下的高中语文群文阅读教学研究[J].语文教学通讯,2024(36):19-21.
- [2] 苟晓明.群文阅读视域下高中语文大单元教学策略[J].读写算,2024(23):17-19.
- [3] 程萌.探究高中语文群文阅读的大单元整合教学[J].新作文(教研),2023(8):0157-0159.
- [4] 余静.核心素养导向下高中语文群文阅读教学策略研究[J].中国科技期刊数据库科研,2022(10):4.
- [5] 陶灵.核心素养导向下高中语文群文阅读教学策略研究[J].读与写:下旬,2021(9):0038-0038.