

新课标视域下小学高段群文阅读“从议题创设到思维深化”教学策略的研究

常怀渊

贺兰县德胜实验小学 宁夏 银川 750200

摘要：小学高段群文阅读教学突破传统单篇精读模式的关键环节，在于构建一条从议题精准创设到思维层层深化的完整实施链条。议题作为群文阅读的锚点，决定了多篇文本的比较方向与分析深度；文本组织方式影响着学生不同材料之间建立联系的顺畅程度；思维深化策略则直接关系到比较阅读能否转化为认知结构的实质性更新。围绕这三个环节提出具体策略：议题创设需从学生真实困惑中提取生长点，运用概念辨析制造思辨空间，依据学段认知水平控制抽象程度；文本组织应形成多维印证与对照关系，控制文本容量保障加工质量，设计可见比较框架作为分析工具；思维深化须采用递进式追问，创设认知冲突场景，引导迁移连接。三环节协同运作才能实现群文阅读的教学价值。

关键词：新课标；小学高段群文阅读；议题创设；思维深化；教学策略

引言：新课标对语文课程育人功能的定位发生了明显转向，阅读教学不再满足于单篇文本的字词解析与内容概括，而是更加关注学生在阅读过程中获得的思维发展与审美体验。群文阅读作为一种围绕特定议题组织多篇文本进行比较阅读的教学形态，正逐渐进入小学高段语文课堂。本文聚焦从议题创设到思维深化的完整教学链条，针对小学高段学生的认知发展阶段特点，提出可具体实施的教学策略。重点回应三个实践难题：创设什么样的议题能够真正激活学生的比较思维，如何组织文本使多篇材料之间的对照分析具有实质性内容，怎样设计课堂推进节奏才能让学生的思维层次逐级攀升。

1 议题创设阶段的精准定位策略

1.1 从学生真实困惑中提取议题的生长点

议题的起点不应来自教师对单元主题的提前预设，而应当从学生在单篇阅读中自然流露的疑问里打捞出。小学高段学生在阅读叙事性文本时经常产生两种类型的困惑：一类指向人物行为动机的合理性，另一类指向故事结局背后的隐含逻辑。例如，学生在学习《慈母情深》后，真正困扰他们的往往不是“母爱真伟大”这个表层主题，而是“文中的‘我’明明知道家里穷得吃不起饭，却还是开口向母亲要钱买闲书，这种行为到底是坦诚还是不懂事？如果‘我’当时选择了‘懂事’的沉默，不说出真实想法，结果会不会更好？”教师可以将这一源自真实困惑的矛盾点提炼为群文阅读的核心议题：“在现实生活中，‘完全诚实’的自我表达，是否总是一种美德？”教师需要敏锐捕捉这类带有矛盾感的

提问，将其提炼为群文阅读的核心议题。这种源自学生真实疑问的议题具备两个优势：学生对议题有天然的关切度，不需要外部激励就能保持思考投入；议题指向的是理解性障碍而非记忆性知识，讨论过程天然具有思维爬升的坡度^[1]。教师可以通过课前预习单收集学生的阅读疑问，从中筛选出出现频率较高且具有比较分析价值的问题，将其转化为议题表述。

1.2 运用概念辨析方法打造议题的思辨空间

一个好的议题应当具备适度的开放性，既不能封闭到只有一个标准答案，也不能宽泛到任何回答都能成立。将议题从事实性问题转向概念辨析问题，是提升议题思辨价值的有效路径。以《桥》这篇课文为例，老汉在洪水中让党员排到最后、甚至揪出自己儿子的行为，学生很容易将其归类为“无私”或“勇敢”。但教师可以设置更具思辨空间的议题：“‘不近人情’是否可能是‘负责任’的最高形式？”学生需要将《桥》中的老支书与同册《穷人》中的桑娜进行对比——桑娜的“负责任”表现为收留邻居孤儿的柔软与忐忑，而老支书的“负责任”则表现为牺牲亲情的决绝。通过这种概念对举，学生才能在比较中真正辨析“责任”在不同极端情境下的复杂含义。

1.3 依据学段认知水平控制议题的抽象程度

小学高段学生处于具体运算阶段向形式运算阶段过渡的时期，完全脱离具体情境的抽象议题会让讨论陷入空转。议题表述中需要保留足够的具体意象作为思维抓

手。比较两种议题表述方式：“如何看待规则与自由的关系”过于抽象，学生缺乏具体场景支撑讨论；而“规则什么时候成了束缚，什么时候又提供了保护”这一议题则植根于具体的故事情境，学生可以借助文本中的规则场景展开分析。教师还需要根据不同年级做出差异化处理，五年级上学期适合以人物情感类议题为主，例如“一个人能否同时爱两个互相敌对的人”；六年级则可以适度引入带有价值冲突色彩的议题，例如“维护集体的利益是否总能成为伤害个体的理由”。抽象程度的精准把控决定了议题能否真正被学生理解而不是被机械记忆。

2 文本组织阶段的建构逻辑策略

2.1 依照议题维度形成文本间的印证与对照关系

群文阅读选用的几篇文本不能是同一主题的简单罗列，而应围绕议题的不同维度形成结构化的印证或对照关系。印证关系指多篇文本从不同角度指向同一个判断，强化学生对某个观点的理解；对照关系指文本之间呈现矛盾或互补状态，迫使学生在冲突中做出自己的判断。以“告别是否总是令人悲伤”这一议题为例，可以选择一篇描写生离死别时极度悲伤的文本，再选一篇描写告别旧生活后迎来新开始的文本，两篇文本在情感基调上形成直接对照。学生在比较中发现同一个议题下存在完全不同的可能答案，这比教师直接告诉学生“告别既有悲伤也有希望”要有效得多。文本之间的对照强度决定了比较阅读的思维力度，差距过小则比较形同虚设，差距过大则学生难以建立联系，教师需要反复试读以确认对照关系的适度性。

2.2 控制文本数量与篇幅以保障深度加工的可能

群文阅读容易出现贪多嚼不烂的情况，教师为了体现“群”的概念一次性安排五到六篇文本，结果每篇都只能匆匆扫过，所谓的比较阅读变成了快速浏览比赛。对于小学高段学生而言，三到四篇文本是比较合理的容量，其中可以安排一篇精读文本作为分析的基准参照物，其余文本作为比较分析的对象。例如，以《将相和》中的“负荆请罪”片段作为精读文本，引导学生提炼出“真正的认错需要具备哪些要素”（如公开承认、行动弥补、接受惩罚等）；再引入同册《猎人海力布》（海力布为救乡亲牺牲自己，但从未向乡亲“认错”或“解释”），以及课外补充的一个“口头道歉但行为不改”的生活化短文。学生通过比较会发现：“认错”的核心不是说出“我错了”这三个字，而是是否愿意承担错误带来的后果。精读文本承担着建立分析框架的功能，学生通过深入研读这篇文本，提炼出用于比较

的核心维度；其余文本则在这些维度上展开对照分析。文本篇幅也需要严格控制，长篇文本会占据大量课堂时间，挤占比较讨论的空间。选文以短篇小说、寓言故事、散文片段或者非连续性文本为宜，确保学生在十五到二十分钟内能够完成全部文本的初读^[2]。时间资源的分配决定了思维加工的深度，把时间花在阅读长文本上不如花在反复比对关键细节上。

2.3 设计可见的文本比较框架作为分析工具

学生在面对多篇文本时容易陷入信息超载，读完后篇忘了前篇的细节，比较分析无从下手。教师需要提前设计一个可视化的比较框架，帮助学生锁定各篇文本在核心维度上的具体表现。这个框架不应该是简单的表格填空，而应当指向议题中的关键概念。以“什么是真正的勇敢”这一议题为例，比较框架可以设计三个分析维度：人物面对危险时是否有恐惧表现、人物行动是为了自己还是为了他人、人物在行动前后是否经历过犹豫。每个维度对应各篇文本的具体情节摘录，学生填写框架的过程就是对文本进行精细比较的过程^[3]。

3 思维深化阶段的引导推进策略

3.1 采用递进式追问将比较发现推向概念层面

学生在完成文本比较的初始阶段之后常常停留在“这三篇文本不一样”或者“这两篇文本非常像”的观察层面。当教师追问“不一样具体表现在哪里”的时候，学生能够回答出的往往也只是情节层面的表层差异，例如“这个人选择了留下来而那个人选择了离开”。教师需要设计一条清晰的递进式追问链条，引导学生将情节层面的表层差异逐步转化为概念层面的深层判断。第一层追问指向事实确认环节：“这几篇文本中主人公在关键时刻做出的选择有什么不同”，这个问题帮助学生锁定比较的具体对象。第二层追问指向原因分析环节：“造成这些不同选择的关键因素是什么”，这个问题推动学生从关注现象转向关注现象背后的原因。第三层追问指向概念界定环节：“根据我们发现的这些差异，能不能重新定义一下议题中的那个核心词到底是什么意思”。以“规则的例外”议题为例，经过这三层追问的逐步推进，学生的判断可能从最初笼统模糊的“规则有时候是可以被打破的”，推进到更为精细准确的“规则可以被打破的条件是违反规则能够保护某种比规则本身更重要的价值”^[4]。

3.2 创设认知冲突场景迫使学生在对立观点中做选择

学生群体在围绕同一个议题展开课堂讨论时，自然会形成不同的判断倾向和观点立场。教师应当有意识

地放大这些差异点,制造有张力但不失友善的认知冲突场景。具体操作方式是将班级学生在初步讨论中形成的不同观点分别提炼为几个相对完整的判断句,清晰呈现在全体学生面前。例如,在完成《文言文二则》(《学弈》《两小儿辩日》)的群文阅读后,学生对于“什么样的人才能学到真知”形成了两种对立观点:一种认为“专注的人才能学到真知”(以《学弈》为据),另一种认为“保持好奇心和不信权威的人才能学到真知”(以《两小儿辩日》中孔子不能决也为例)。教师将这两种观点并列呈现在黑板上,要求每位学生必须选择其中一方,并找到对方观点所依据文本中的“漏洞”(例如,支持“专注派”的学生可以质疑:两小儿如此专注于辩论,是否反而忽略了太阳距离的真正科学原理?)。这种设计迫使学生在捍卫与质疑中完成思维的深化。更关键的设计在于选择完成之后的互相质疑环节,持有不同立场的学生向对方提出质疑问题,试图指出对方立场中存在的逻辑漏洞或者证据不足。认知冲突场景的教学价值不在于分出谁对谁错谁赢谁输,而在于让学生在捍卫自己立场或者修正自己立场的完整过程中完成一次高强度的思维训练。教师在这一环节的角色定位是认知冲突的调节者而不是是非对错的裁判者,学生的注意力应当始终指向议题本身的逻辑论证而不是猜测教师的期待答案是什么。

3.3 引导从文本依据到生活经验的迁移连接

思维深化的最终表现不是在课堂讨论环节学生说出了几句观点鲜明的话,而是他们能否将在群文阅读过程中形成的理解框架和分析能力,迁移运用到新的文本材料或者真实的生活情境中去。教学收尾阶段需要专门设计一个迁移连接环节,呈现一个课堂讨论过程中没有出现过的崭新情境或者文本片段,要求学生运用本节课形成的概念理解进行分析判断。以“公平是否意味着每一个人都得到完全同样的东西”这一议题为例,可以在课堂结束前呈现一个具体的家庭场景:一个家庭里有三个年龄差异很大的孩子,父母应该怎样分配零食才算得上是公平的分配。学生需要将群文阅读过程中形成的关于公平与差异之间关系的讨论成果,迁移运用到对这个具

体家庭场景问题的分析上,做出自己的判断并且说明判断背后的理由依据。这个迁移连接环节起到了双重检验的教学功能。一方面检验了学生对议题核心概念的理解掌握程度,另一方面也检验了课堂讨论形成的判断结论是否具有真实生活应用的价值^[5]。迁移情境的选择应当贴近学生的日常生活经验范围,过度陌生化的迁移情境会干扰迁移的顺利进行,学生不是因为不会运用分析框架而失败,而是因为连情境本身都理解困难而失败。

结语

从议题创设到思维深化构成了小学高段群文阅读教学的完整闭环,三个环节之间存在着紧密的因果递进关系。议题创设决定了思维聚焦的精准程度,一个源自学生真实困惑、具备思辨空间且抽象程度适中的议题,为后续的比较分析提供了清晰的导航方向。文本组织决定了思维加工的素材质量,文本之间形成有意义的印证或对照关系,比较框架为分析提供了可见的思维脚手架,学生不至于在信息堆叠中迷失方向。思维深化决定了比较阅读的最终收获,递进式追问将情节层面的差异转化为概念层面的判断,认知冲突场景迫使学生在对立观点中锤炼自己的立场,迁移连接环节检验并巩固了课堂形成的理解框架。

基金项目:本文为银川市教育科学“十四五”规划2024年度一般课题《新课标视域下小学高段群文阅读教学策略的研究》(课题批准:YJKG24—111)研究成果。

参考文献

- [1] 刘雪娇.新课标背景下小学语文群文阅读教学策略研究[J].名师在线(中英文),2025,11(8):46-48.
- [2] 杨鹏程.指向高阶思维的小学语文群文阅读教学[J].华夏教师,2025(11):99-101.
- [3] 黄玲.指向批判性思维培养的小学语文群文阅读教学建构方法[J].华夏教师,2025(16):31-33.
- [4] 朱文浩.指向思维进阶的故事汇编类图书阅读教学[J].小学语文,2026(3):82-88.
- [5] 王帅宁.统编版小学语文高段群文阅读教学策略研究[J].今日文摘,2026(4):83-85.