

# 小学语文古诗词群文阅读主题教学探究

周欣华

哈尔滨市继红小学校, 黑龙江 哈尔滨 150080

DOI:10.61369/EIR.2026010033

**摘要 :** 针对小学语文古诗词群文阅读主题教学内容, 深入研究以核心素养为导向的语文课程改革背景下, 小学古诗词群文阅读教学的体系构建。其价值在于推动学生实现从单篇感悟到多元比读的能力进阶, 并精准对接新课标“学习任务群”要求, 融合思维提升与文化遗产。该研究为突破传统单篇教学瓶颈, 提升学生古诗综合鉴赏能力与文化涵养提供了系统性的方案。

**关键词 :** 小学语文; 古诗词; 群文阅读; 教学探究

## An Exploration of Thematic Teaching in Group-Text Reading of Classical Poetry in Primary School Chinese

Zhou Xinhua

Harbin Jihong Primary School, Harbin, Heilongjiang 150080

**Abstract :** In the context of Chinese curriculum reform oriented toward core competencies, this study delves into the systematic construction of thematic group-text reading instruction for classical poetry in primary school Chinese education. Its value lies in advancing students' abilities from individual comprehension to comparative analysis of multiple texts, while precisely aligning with the requirements of the new curriculum standards for "learning task clusters." It integrates cognitive development and cultural heritage, offering a systematic approach to overcoming the limitations of traditional single-text teaching and enhancing students' comprehensive appreciation of classical poetry as well as their cultural literacy.

**Keywords :** primary school Chinese language; classical poetry; group-text reading; instructional exploration

在当前以核心素养为导向的语文课程改革背景下, 小学古诗词教学亟待突破单篇精讲的固有模式。《义务教育语文课程标准》强调“构建语文学习任务群”, 注重课程的整合性与实践性, 这为群文阅读的实践提供了明确的政策依据与教学指引。本文以群文阅读为基本出发点, 深入探寻其在小学古诗词教学中的主要作用。作为一种结构化阅读模式, 群文阅读通过围绕特定议题, 组织具有内在关联的多首古诗, 引导学生在对比、分析、整合中进行意义建构。其价值不仅在于拓宽阅读视野, 更指向学生比较、归纳、评价等高阶思维能力的培养, 以及对中华优秀传统文化整体性、关联性的深度感悟, 为切实提升学生的古诗鉴赏能力与文化涵养提供一种可操作的实践方案。

### 一、理论基座: 走进群文阅读

群文阅读作为一种结构化的多文本阅读教学模式, 它并非几首古诗的简单汇集, 而是围绕特定议题, 将具有内在逻辑关联的文本组建为一个整体性的“理解结构”, 引导学生在比较、整合与对话中, 自主建构意义、发展高阶思维的系统性教学理念。在小学古诗词教学中, 这一理论旨在超越传统的单篇精讲, 为学生开启一扇系统性认知古典诗歌艺术与文化的窗口。

#### (一) 内涵阐释: 结构化阅读的认知视域

其核心内涵在于“结构化”, 这体现在文本组织与认知建构

两个层面。首先, 结构化的基础是“议题统领的文本聚合”。议题是组织群文的中心, 它源于诗歌的核心主题、艺术手法或语言要素, 如“送别诗中的意象”或“田园诗中的动静”。在议题统领下, 多首古诗(通常3-5首)通过对比、补充等逻辑关系形成有机整体, 共同揭示议题的丰富内涵。例如, 围绕“诗人的山水情怀”, 组合王维《山居秋暝》、李白《望天门山》和苏轼《饮湖上初晴后雨》, 能让学生在多维比较中形成对“山水”主题的立体感知。其次, 结构化指向“认知的具体化构建”。学生通过辨析、比较多文本信息, 主动完善知识网络。例如, 同时阅读《静夜思》与《泊船瓜洲》, 学生能辨析“明月”与“春风”这两个

不同意象如何承载相似的思乡之情，从而整合出关于“思乡情感多元表达”的更高级认知结构，避免了知识的碎片化。最后，结构化旨在促进“阅读策略的迁移运用”。课堂遵循“举一反三”路径：教师在一首诗（如《望庐山瀑布》）中示范如何“品读夸张手法感受豪情”，学生则将此策略迁移至《夜宿山寺》等诗篇中独立运用<sup>[1]</sup>。

### （二）特征辨析：多文本的意义整合与对话

这一教学范式的鲜明特征，在于通过多文本的互文参照，实现意义的深度生成。其一，体现为“从精耕细作到整体观照的范式转变”教学重心从对单篇字句的深度剖析，转向对多文本的整体把握与比较阅读。例如，在1-2课时内，引导学生对比杜甫《春望》与《闻官军收河南河北》中关键意象与情感的巨幅反差，能更高效地达成对诗人家国情怀的深刻体认。其二，核心在于“从单向接受到集体建构的意义生成”。课堂不再是传递权威解读，而是师生围绕议题展开对话、协商共识。例如，在探讨《石灰吟》《竹石》《墨梅》等咏物诗时，学生通过分享各自对“物”与“志”关联的发现，在观点碰撞中共同建构起对“托物言志”手法丰富性与个人化的立体理解，极大地发展了批判性思维。其三，实现了“从信息辨识到文化浸润的价值升华”。多文本阅读可以浓厚“文化场域”氛围。当学生围绕“边塞诗中的家国情怀”议题，整体感受《出塞》《凉州词》《从军行》等诗篇中的意象、情感与精神时，他们不仅是在学习语言，更是在系统性地感知和认同其中蕴含的爱国精神与献身品格，实现了文化育人<sup>[2]</sup>。

## 二、价值探寻：古诗词群文教学何以必要

在当下小学语文教学深化改革的背景下，古诗词群文阅读已从一种创新尝试，发展为回应课标要求、破解教学瓶颈的必然路径。其必要性根植于对学生核心素养发展的深度关切，旨在推动古诗词教学实现从单一到整合、从接受到建构的本质性跃升。

### （一）素养维度：从单篇感悟到多元比读的能力进阶

传统教学中虽然可以进一步巩固知识点，但对文本的深化理解却没有交叉思维的共鸣，易视野受限，导致学生理解文本能力短时间内难以提升。古诗词群文教学的核心价值，在于它为学生构建了一个多维、互文的探究场域，驱动其阅读能力实现系统性进阶。其一，思维层次的逐步升级。当学生围绕“同一意象”或“同一题材”组合多篇诗文时，学习重心便从对单篇内容的被动接受，转向主动的“比较、分析、整合”。例如，将王维《山居秋暝》中的“明月”、李白《静夜思》中的“明月”与白居易《暮江吟》中的“月”进行比读，学生需要辨析同一意象在不同语境中承载的“空灵”“思乡”“宁静”等多元意蕴。这一过程超越了简单的信息获取，深刻锻炼了归类、对比、归纳等高阶思维能力。其二，阅读思维扩展及语言能力的增长。群文教学通常遵循“举一反三”的路径，即教师引领学生从一篇诗中习得鉴赏方法（如通过意象品味意境），随后鼓励学生将此策略迁移至群文中的其他篇目，进行验证与应用。这种“学法、知法、用法”的实践，使学生获得的是可迁移的阅读“渔具”<sup>[3]</sup>。

### （二）课标对接：在整合实践中落实传承与思维提升

古诗词群文教学正是对此要求的直接而有力的实践回应。首先，它是落实“学习任务群”理念的理想载体。新课标要求阅读任务群功能要兼顾文学阅读与创意表达，应以主题引领，实现实践性与创造性结合。古诗词群文教学天然契合这一理念：教师围绕“家国情怀”“君子品格”等主题组建文本群，设计“古今对话”“诗画互译”等实践任务，引导学生在一个结构化的项目中完成阅读、探究、表达的全过程。这便将零散的古诗学习，转化为目标明确、情境真实的整合性语文实践。其次，它为实现“文化传承与理解”与“思维发展与提升”的融合提供了路径。单篇教学的文化熏陶常是点状的，而群文教学能通过文本集群，构建一个微型“文化谱系”。例如，以“岁寒三友”为主题组合诗篇，学生不仅分别理解松、竹、梅的象征意义，更能在互文参照中，系统领悟中华民族托物言志的审美传统与坚韧不拔的精神内核<sup>[4]</sup>。

## 三、策略构建：古诗词群文课堂的实操路径

将古诗词群文阅读从理念转化为常态课堂实践，需要一套清晰、稳定且可复制的实施路径。这一路径以“议题”为引擎，以“文本组元”为基石，以“集体建构”为过程，共同驱动学生在结构化的探究中实现深度学习。

### （一）议题设计：以核心问题驱动深度探究

一个优质的议题，本身就是一个能够点燃学生思维火花的核心问题。首先，议题应源于文本的共性与张力。设计议题时，教师应注重对预设文本群的内在关联的探究。这种关联可以是显性的共性，如多首诗共有的“明月”意象；也可以是隐性的张力，如同写春天，既有“忙趁东风放纸鸢”的欢愉，也有“国破山河在”的沉痛。例如，围绕李白的《独坐敬亭山》、柳宗元的《江雪》和王维的《竹里馆》组建群文，其深层关联在于诗人身处“孤寂”境遇时的不同心境与选择。由此可提炼出驱动性议题：“当诗人感到‘孤独’时，他们如何在诗中安放自己？”这一议题既紧扣文本共性，又开放而富有哲学意味，能有效避免讨论流于表面对比<sup>[5]</sup>。其次，议题的表述需契合学生认知并指向思维提升。面向小学生的议题，应避免过于学术化的术语，多用形象、可感的问题情境进行包装。例如，探究“托物言志”手法时，议题可表述为“诗中的‘物’会说话——诗人借它们想告诉我们什么？”这比直接提问“诗歌运用了何种艺术手法”更易激发小学生的探究兴趣。同时，议题必须具有可议性，答案不应是简单的信息提取，而需经过比较、推断、评价等思维活动才能构建。再次，议题在课堂中应引领探究的全程。课堂伊始，议题便应清晰呈现，成为学生的“阅读任务单”。在自主阅读与小组讨论阶段，议题是学生聚焦思考的锚点。在全班集体建构阶段，教师应把议题内容清晰呈现出来，使学生能够对阅读的任务单充分熟悉。教师的所有提问与引导都应是主议题下的分解与递进。例如，围绕上述“孤独”议题，教师可以层层追问：“三首诗中，分别有哪些词语或画面让你感觉到诗人的孤独？”“这种孤独的感觉是完全一样的吗？有什么细微差别？”“面对孤独，三位诗人的态度和做

法有什么不同？你更欣赏哪一种？”如此，议题贯穿始终，确保探究活动的集中与深入<sup>[6]</sup>。

## （二）文本组元：依据意象、情感、手法等逻辑关联精选篇目

文本是议题的基础，因此，选文组元应充分考虑议题探究的方向与深度。组元应遵循“少而精”的原则，通常以3-5首为宜，确保在一两个课时内能够完成深度讨论。其一，可以意象为脉络，编织文化认知网络。意象是中国古典诗歌的核心元素。以核心意象为线索组元，能帮助学生系统感知其文化内涵。例如，以“舟”意象为主题，可组合李白的《早发白帝城》（轻舟已过万重山——轻快与豪情）、韦应物的《滁州西涧》（野渡无人舟自横——闲淡与寂寥）、张继的《枫桥夜泊》（夜半钟声到客船——羁旅与愁思）<sup>[7]</sup>。学生在对比中发现，同一“舟”因其修饰语、所处语境的不同，被诗人赋予了截然不同的情感与生命，从而深刻体会到汉语意象的丰富性与诗歌“立象以尽意”的魅力。其二，可以情感或主题为轴心，深化生命体验共情。围绕人类共通的情感或生命主题组元，能使古诗阅读与学生的内心世界产生深刻共鸣。例如，聚焦“送别”主题，可组合王维的《送元二使安西》（劝君更尽一杯酒——深情体贴）、高适的《别董大》（莫愁前路无知己——慷慨激昂）、王勃的《送杜少府之任蜀州》（海内存知己——豁达开朗）。学生通过比读，不仅能积累关于“柳”“酒”“阳关”等送别文化符号的知识，更能立体地理解“离别”情感的多元面向，体会到友情的真挚与力量，实现古今情感的贯通。其三，可以言语形式为焦点，提升审美鉴赏能力。聚焦诗歌特定的艺术手法或语言形式组元，有助于学生从“写什么”转向关注“怎么写”，提升其审美鉴赏的自觉性与专业性<sup>[8]</sup>。例如，为探究“古诗中的色彩妙用”，可组合杜甫的《绝句》（两个黄鹂鸣翠柳，一行白鹭上青天——明丽对比）、王维的《山中》（荆溪白石出，天寒红叶稀——淡雅点染）、李贺的《雁门太守行》（黑云压城城欲摧，甲光向日金鳞开——浓烈渲染）。学生在

品析中会发现，色彩不仅是描绘，更是营造意境、传达心绪的关键手段，从而初步建立起对诗歌语言形式美的敏感与分析能力。

## （三）集体建构：通过分享、辩论实现意义协商与共识生成

集体建构是群文阅读课堂的核心环节，是学生将个人阅读发现转化为公共知识、在对话中提升思维品质的关键过程。第一，立足文本的个体发现与分享。集体建构必须以充分的个人静读与小组互学为基础。教师要给予学生足够的时间与具体的阅读工具，引导他们围绕议题，从诗句中圈画批注，形成自己的初步观点与证据。随后的小组分享，是观点的首次碰撞与初步筛选。每个学生都需要陈述自己的发现，并倾听他人的见解，小组的任务是汇总异同点，或准备一个最有价值、最有争议的问题带到全班<sup>[9]</sup>。第二，基于证据的观点交锋与思维深化。全班交流时，教师应营造安全、平等的对话氛围，鼓励学生“用诗句说话”。当出现不同观点时，教师不应急于仲裁，而应引导双方回到文本，陈述各自的证据链条。例如，讨论“哪首诗的春天最富有生命力”时，有学生推崇《春晓》的处处啼鸟，有学生偏爱《咏柳》的万千丝绦。教师可以追问：“你从诗中哪些地方感受到了这种生命力？请读出来并说明。”“这两种生命力的感觉一样吗？有什么不同？”这样的交锋，促使学生不断细读文本，区分感受，进行更精细的辨析与概括。第三，走向整合的意义协商与共识升华。讨论的终点不是分出胜负，而是在更高层次上形成更丰富、更结构化的新认识。教师的角色在于穿针引线，通过梳理、总结、提升，帮助学生将零散的发现整合起来。例如，在完成关于“诗人如何安放孤独”的讨论后，教师可以引导学生共同总结：原来，孤独可以是李白“相看两不厌”的主动审美，可以是柳宗元“独钓寒江雪”的孤傲坚守，也可以是王维“弹琴复长啸”的悠然自适。这种共识并非唯一的标准答案，而是学生对诗歌情感世界多样性达成的共同理解。它可能以一段概述性文字、一个结构图或一组结论性短句的形式呈现，标志着集体智慧对议题的阶段性解答<sup>[10]</sup>。

## 参考文献

- [1] 樊梦. 小学语文古诗词群文阅读教学对策[J]. 天津教育, 2023(11).
- [2] 李春桦. 融合古诗情境培养诗词素养[J]. 新课程, 2025(03).
- [3] 陶静美. 核心素养视域下小学语文古诗词群文阅读教学策略[J]. 格言, 2024(27).
- [4] 马梅冬吉. 单元主题学习下小学语文群文阅读教学策略研究[J]. 基础教育论坛, 2024(17).
- [5] 吴桂香. 新课标下小学语文群文阅读开展路径分析[J]. 华夏教师, 2024(24).
- [6] 朱焯. 农村小学高年级古诗词群文阅读教学策略研究[J]. 语文世界, 2024(22).
- [7] 魏田. 小学语文群文阅读教学策略探究[J]. 基础教育论坛, 2024(14).
- [8] 王阿萍. 群文阅读 品读诗词——谈小学高年级古诗词群文阅读教学策略[J]. 名师在线, 2025(12).
- [9] 马丽. 群文阅读背景下小学语文古诗词阅读教学策略[J]. 基础教育研究, 2024(01).
- [10] 范晶. 小学语文古诗词群文阅读教学策略[J]. 考试周刊, 2024(07).