

看一位特级教师如何从“积极语用”视角重建语文课堂

魏星

积极地听说读写思，即为“积极语用”。不同于语言学中的概念，这里的“语用”特指课标提出的“语言文字的运用”。借鉴西方积极心理学的研究成果，“积极”强调儿童的主体价值。衡量学生是否学会语文，不是看学生掌握了多少语言知识，积累了多少词语句子，而是看他是否能够积极地使用。

2011年版课标将语文课程的核心任务定位在“学习语言文字运用”后，如何站在“积极语用”的视角重建课堂，展开有深度和创意的教学变革，成了语文教学最重要的实践命题。

一、问诊课堂：“消极语用”现象例析

当下课堂存在着诸多“消极语用”的现象，主要表现在以下几个方面。

1. 忽略了语用主体。

[课堂观察]《祖父的园子》

“这是个怎样的园子呢？”学生纷纷说“生机勃勃的园子”“有趣的园子”“自由的园子”等。教师聚焦、板书“自由”。

“从哪里看出萧红的自由呢？”学生到文本中找出铲地、溜土窝、锄草、浇水等事件，分析作者是怎样“自由”的。课尾补充了萧红的人生际遇，由自由、欢快转入悲戚的氛围，布置学生写一篇童年的作文。

已知“自由”，然后求证如何自由，这是一种典型的演绎式思维。这种思维在教学中十分舒服地运行着，如教学《水》，已知“水，成了村子里最珍贵的东西”，然后求证为什么珍贵；教学《詹天佑》，已知“詹天佑是杰出的爱国工程师”，然后求证为什么爱国；教学《普罗米修斯》，已知普罗米修斯是“盗取火种的英雄”，然后求证为什么是英雄。

利用演绎式思维教学不是不好，但若用一种固化的思维方式去教，往往就弱化了作为语用主体——儿童——的学习心理，造成儿童思维的惰性。模板化的教学介入，共性化的意义输出，成了当下语文课堂最大的问题。“自由应是一个能使自己变得更好的机会。”（加缪语）缺失了思维的民主与自由，学生又怎能与

文本发生积极的对话呢？

2. 窄化了语用功能。

[课堂观察]《三打白骨精》

白骨精是怎样“三变”的？悟空是怎样“三打”的？唐僧是怎样“三责”的？猪八戒是怎样“三挑”的？悟空是个怎样的人？唐僧是个怎样的人？……

按照文本的内容，教师与学生聊。故事很有趣，可学生的聊兴并不高，只是在朗读白骨精话语的时候，几个学生笑了起来。最后，教师告诉学生写作文要一波三折。

语言文字的运用有两种功能，一是“输入性功能”，一是“输出性功能”。重输入，轻输出，是语文课堂积弊已久的问题。上述教学中，教师虽然创造了“聊”的表现机会，但话题过多，且浮于文本的表面，学生思维的触须摆动的幅度不够大，这就使语用功能窄化到了“输入”“接受”这一层次。

当然，教师也关注到了文本特有的表现形式，做到了读写结合，但这里的“写”是“读”的附庸，是附加的、次要的、局部的，因而其价值取向也是残缺的、不完整的。

只把文本当作一种“已说的话”——作为知识在接受的东西，而不作为一种“能说的话”，引导学生创生意义、有效迁移，教学也就只能导向“输入”性这种语用功能了。

3. 降低了语用品质。

[课堂观察]《秦兵马俑》

一位教师教学《秦兵马俑》，在总结全文时间：“面对这雄伟壮丽的秦始皇兵马俑，你觉得最应该感谢谁呢？”

学生纷纷回答：“我认为最应该感谢的是劳动人民。”“我认为最应该感谢的是秦始皇。”“我认为最应该感谢的是第一个发现秦始皇兵马俑陶片的农民。”“我认为最应该感谢的是考古专家。”……对每种答案，教师都大加赞赏。

依据教材内容设计开放性话题，让学生多角度、有创意地去阅读，这是积极语用教学的重要策略。正如萨特所说，“阅读是一种被引导的创造”。上述教学的确能够打开学生的思路，但深入的认识和更真切的体验不是让学生认识“感谢谁”的问题，而应该让学生去“怎么认识兵马俑”。

偏离文本语境与价值取向的发散，必然导致异化、浅薄与错误，看似积极的、个性化的解读恰恰是消极的、肤浅的。

语文教学必须从消极语用中走出来！一位台湾女作家曾说：“今天我交给你一个欢欣诚实又颖悟的小男孩，多年以后，你将还我一个怎样的青年？”试想，如果儿童在这种消极语用的环境中学习，内存的词汇量贫乏，对语言的理解趋于表面化，词汇的组合惊人同质化，那么，“一个欢欣诚实又颖悟的小男孩”多年以后将会变成一个怎样的公民呢？

二、从“积极语用”视角重建语文课堂

“语言的本质在于语言的应用。”作为心理高级功能体现的积极语用课堂，聚合了“语用学”和“积极心理学”的成果，力求改变儿童“无我”或“弱我”的语用状态，将语文教学指向言语主体与言语的深度表现。

1. 积极语用课堂是“自觉语用”的课堂。

[课堂观察]《清平乐·村居》

师：同学们初读了课文，你觉得哪些字的读音容易念错，需要提醒一下？

生：“溪头卧剥莲蓬”中的“剥”容易读成“bō”。

师：把莲蓬的皮去掉叫——

生：（齐）剥（bāo）莲蓬。

师：把香蕉的皮去掉叫——

生：（齐）剥（bāo）香蕉。

师：把苹果的皮去掉叫——

生：（不假思索，大声地）剥（bāo）苹果。

（生顿悟，应该是 xiāo 苹果，师板书“削”字）

师：把“剥”和“削”连在一起读——

生：剥（bāo）削（xuē）。

（生顿悟又读错了，师告诉生：用手把东西的皮去掉用“剥”，借助器具，比如小刀把东西的皮或壳去掉用“削”，两个字连在一起读“bō xuē”。之后初读课文，生交流“看到”的村居画面，理解一些浅易的词句）

师：在想象的过程中，你觉得哪些词语需要提出来讨论一下？

生：“相媚好”是什么意思？

（师写下“媚”的甲骨文形体，通过讲解，学生知道“媚”在古代是“喜欢”的意思，进而理解“相媚”就是“相互喜欢”）

师：如果你去乡村，看到一对老年夫妇喝酒、聊天，絮絮叨叨，你会觉得特别有诗意吗？

生：不会。

师：那为什么辛弃疾会觉得特别有诗意呢？

积极语用视角下的课堂强调“积极”。从语用动机与行为的关系看，积极语用首先就是一种由情感助推的自觉语用。

言语行为必然受言语动机的内在驱使，而主动完整的表现性言语行为更当受言语动机自觉和强烈的支配。换言之，自觉语用的意识是积极语用的内在动力源泉。因此，激活儿童内在的言语欲求，这是课堂重建的逻辑起点。

学生既是文本语言的消费者，也是文本语言的积极生产者。有效的“生产”活动是学生的阅读心境与文本语境之间的协调、同化和顺应。激活儿童内在的言语欲求，需要调整好学生的心境和文本语境之间的“相似关系”，使教师、教材和学生的心灵之间组成一种“相似的和谐振动”。

上述教学，教师特别关注儿童对文本的感觉，从对“村居”有感觉，到对文学意象中的“村居”有感觉；从村居老人辛弃疾，到金戈铁马辛弃疾，建构起一个相对完整的言语世界。

教师特别关注学情：“哪些字的读音容易念错，需要提醒一下？”“哪些词语需要提出来讨论一下？”依据学情不断找到教学契机，不断调整好“相似关系”，引发“和谐振动”，把学生带到融通、自由和美的境界。

解放儿童的学习权，让学生自主地钻研教材，为积极输出做好准备；依据学习状态生成教学对话，引发更有质量的共同性学习；充分打开教学内容，在延伸性的阅读、写作活动中深度表现，上述教学暗含的“预学—共学—延学”结构，使儿童的“学”始终处于中心位置，突破了过去那种接受、记忆、模仿的框架，变语言“驭我”为“我驭”言语，变“我”在语言的泥淖中挣扎为“我”在言语的海洋中自主遨游。

2. 积极语用课堂是“全语用”的课堂。

[课堂观察]《伊索寓言》

学生先感性地朗读、讲述，从不同主人公的话中发现三则寓言故事都与“说谎”有关，继而围绕“故事中的那两只狐狸，还有那个牧羊的孩子为什么要说谎呢”进行品味性阅读。

然后让学生比较三个故事还有没有相同的地方，学生发现：题目都是××和××；结尾像一句格言，点明寓意；故事中都有意想不到的地方；故事中都有动物，狐狸一般扮演反面人物，聪明但没有用对地方。

何为“语言文字的运用”？课标开篇就讲了：“语言文字的运用，包括生活、工作和学习中的听说读写活动以及文学活动，存在于人类生活的各个领域。”

由此可见，“语言文字的运用”是一个“全语用”的概念，既包括输入性言语（如听、读）的学习，也包括输出性言语（如说、写）的学习；既包括审美性言语的学习，也包括实用性言语的学习；既重视语言本身的学习，也重视语言和生活内在联系。

在“全语用”教学中，“言”和“意”是完整地融合在一起的。可以给语文学学习一个公式：“言一意一言”的反复融合与生成。

上述教学先让学生充分接触语言，从三个故事中拎出“说谎”这一话题，然后走进文本的言语深处，建构起“说谎”背后更深层的心理、文化、社会意义，最后通过比较，找出伊索寓言特有的“言语图式”，并利用这一表现形式写一个赞美狐狸的寓言，为狐狸“翻案”。

这样，“言”和“意”不断互转，“转”出了精彩的故事，实现了“输入”和“输出”的统一。

在“全语用”教学中，“读”和“写”是完整地融合在一起的。阅读和写作相互影响、相互造就，很难说谁的作用更重要。两者之间的再平衡，要求我们在教学时找到“耦合点”，做到阅读与写作在同一点上双重聚焦。

上述教学是指向阅读的，也是指向写作的。构建阅读和表达平衡的教学，这是从“窄语用”转向“全语用”的重要策略。

在“全语用”教学中，“语感”和“语理”是完整地契合在一起的。试着再给语文学学习一个公式：“语感—语理—语感”的反复融合与生成。语文教学从感性的语感体验开始，感性一点，浅近一点，有意思一点，进而引导学生从言语现象中总结出带有规律性的东西，最后把这个规律性的东西运用到实践中，学生的

深层语用能力才会真正落到实处。

上述教学中，学生找出伊索寓言的共通点，这就是“语理”，即实践性的写作知识。如果教学就此止住，知识的价值就不大了，关键是让知识继续回到运用当中，让学生利用这些规律写一个赞美狐狸的寓言故事，这就又回到了“语感”的层面。

显性的知识牵引出了丰富的思维、情感活动，课堂教学也就出现了动人的景象。

在“全语用”教学中，“语言实践”和“生活”是融为一体的。美国肯·古德曼等人倡导的“全语言”（Whole Language）学习认为，当语言是完整的、真正的、自然的，是生活的一部分时，学生有自主权，语文学习就比较容易进行；相反，“为语言而教语言”时语言学习就比较困难。

走向积极语用的语文教学，必然要有开放的胸怀，打破那种“全预设、全封闭和全垄断”的指令性教学范式，从课堂语文走向生活语文，全方位建构儿童个体的言语生命。让语文向四面八方打开，向生活打开，在这样的“全语用”课堂里，教师和孩子分不清哪是生活，哪是语言符号的学习。

3. 积极语用课堂是“深度语用”的课堂。

[课堂观察]《詹天佑》

教师模拟了两场记者招待会：一场是“京张铁路开工仪式暨记者招待会”，另一场是“京张铁路竣工仪式暨记者招待会”。学生分别扮演中外记者，就文中内容设计问题，向詹天佑（另请学生扮演）提问。

其他学生认真倾听招待会上的提问和回答，记录要点，最后整理成新闻稿。在这个活动中，有的“外国记者”提的问题有点刁钻古怪，“詹天佑”都能一一识破他们的真正意图，并且给予有力的反击。学生认真倾听招待会上的提问和回答，记录要点，一篇篇新闻稿产生了。

从语用品质的深刻程度来看，“积极语用”就是一种突破平庸表达的深度语用，即从言语内容到言语形式均洋溢着言语主体个性化审美活力的表现性语用。

走向积极语用的语文教学，必然要站在语文实践、深度表现的视角，打破常态“分析型”的教学习惯，借助课文这一例子，设计丰富多彩的教学活动，让儿童充分表现。上述教学，教师依据课文内容设计记者招待会，学生利用文本生成

问题，依据文本及社会语境展开对话，文本理解性的活动也就转变成了创造性的媒介素养活动，一个个富有创意的作品生成了。

走向深度语用的教学，标志着学生生命意识的觉醒和创造意识的萌发，其核心价值是以积极主动的“立言”来达成人格独立、思维开放之“立人”目标。

把“积极语用”渗透进识字、阅读、作文、口语交际、综合性学习等各个领域，语文课堂就会发生结构性的改变。这些变化将深刻地影响学生的语用品质，让儿童的生命力量不断壮大。

（文章选自《小学教学》语文版，作者：特级教师魏 星，作者单位：江苏无锡市崇安区教研室）