

梦山书系

刘仁增◎著

重塑语用 品质

海峡出版发行集团
福建教育出版社

梦山 梦山书系

重塑语用 品质

刘仁增◎著

海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

重塑语用品质/刘仁增著. —福州: 福建教育出版社, 2018. 12
ISBN 978-7-5334-8318-0

I. ①重… II. ①刘… III. ①小学语文课—教学研究
IV. ①G623.202

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 285719 号

Chongsu Yuyong Pinzhi

重塑语用品质

刘仁增 著

出版发行 福建教育出版社

(福州市梦山路 27 号 邮编: 350025 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83726908

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 江金辉

印 刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开 本 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 16

字 数 245 千字

插 页 1

版 次 2018 年 12 月第 1 版 2018 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-8318-0

定 价 36.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

从“语用教学”到“语用品质”

二十多年前，我还在边远海岛小学任教，出于对语文课要让学生“说对话、写好文”的朴素想法，开始了至今还在持续且深入进行的语用教学研究和实践。只是当时尚未有“语用教学”这一名词，所进行的所谓“实践”更多的是不自觉的、本能的自我尝试和摸索，竟然也小有收获。

十多年前，我陆续在全国有广泛影响的语文专业刊物包括《课程·教材·教法》在内，发表论文，鲜明地提出语用教学的概念，并介绍语用教学的理念、主张、策略、方法等，还受邀到省内外多个地区作教学展示和学术交流。这些年，研究成果付诸文字，形成语用教学系列专著，公开出版发行。

五年前，《义务教育语文课程标准（2011年版）》确立“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”为语文课程性质之后，“语文实践观”深入人心。大家逐渐认识到小学语文教学的核心是“言语”，言语是人们运用语言工具的实践活动，即个体运用语言并以语言自身形式存在的言语实践，于是，语用教学越来越受到人们的关注、认可和研究。时至今日，“语用”已成热门词汇，不时出现在教师的论文、教案、评课和文本解读之中；语用教学已然成为研究最多、运用最广的重要教学理念和方法之一。

从“暗中摸索”到“明里探讨”，语用教学的影响不断扩大，自然是好事。但是，多年的观察让我发现了一个令人疑惑的现象：着眼于语言运用和建构的语用教学，改变了长期以来“理解为主、感悟至上”的课堂生态，实现了由内容分析向语言学习的重大变革，但似乎并没有因此改变语文效益

“少慢差费”的痼疾，至少学生的语言能力进步不够明显。虽然提高语言能力不可能是一件一蹴而就、一劳永逸的事，多种因素都可能成为干扰源，这样的结果当然不能全赖在语用教学身上，但就语用教学本身而言，肯定有需作进一步改进、完善的地方。那需要改进、完善的究竟是什么呢？发现并捕捉这样的细节，成了好长一段时间以来我观察课堂、研究教学的主攻方向。

还真是“不看不知道，一看吓一跳”。不少教师认识上产生偏差，实践上滑入误区，出现了一些“唯语用”“伪语用”“浅语用”的极端做法，不仅无助于学生言语能力的提升，难以真正落实“学习语言文字运用”的课程目标，反过来，也对语用教学本身造成极大的伤害。

一是“唯语用”。教师置语言的内容、情感、思想于不顾，两眼只盯着语言形式，一切唯语用是瞻，把语用教学拉入到了僵化、教条的“窄语用”的泥淖之中。这是“唯语用”课堂的共性和通病。

1. 不顾文本硬迁移。有人认为，教材中丰富多样的语言表达形式是进行语言文字训练的极佳材料，因此，语言形式迁移不可或缺，没有语言迁移的课就不算是语用课。于是乎，满课文找语言形式成了教师备课的第一要务。一有典型句式或构段方式，就要学生练习说话写话，根本不考虑这些语言形式究竟适不适合迁移，有没有训练的必要性；若是课文没有什么明显的语言表达形式，也要绞尽脑汁、挖空心思地去寻找、去放大，直到生拉硬拽或者勉强凑合出一个来。如此简单地为了迁移、为表达、为写作而从课文中找寻语言形式，把课文当成纯粹的范文使用，貌似读写结合，实则是一种生硬的嫁接行为。比如《珍珠泉》一文，有教师把教学目标定位在“反复”句式的学习和迁移上，其依据是课文中出现了反复的句子：“水是那样绿，绿得像是被周围的绿树、绿草染过的。水是那样深，又那样清，清得能看见潭底的青褐色的石头，能看见沉积在潭底的沙粒和已经发黑的树叶。”“这就是美丽的珍珠泉，这就是我们村的珍珠泉！”等。因此，学完课文后，老师引导学生用“那样……那样……”和“这就是……这就是……”的句式说话，学生只能说出诸如“天是那样高，那样蓝”“这就是美丽的学校，这就是我们的学校”之类内容简单、语言单一、毫无自己生活独特体验的话，暴露出了教师以为教材中有什么，就要立竿见影地练什么的思想。

2. 不顾学情硬表达。正是由于真切地体验到加强课堂小练笔给课堂教学带来的良好效果,尤其是对学生言语能力的提高所起到的独特作用,为此,不论课文中是否存在适合读写结合的内容,教师总要想方设法地穿插一个表达练习。好像不说不写,就不能体现“学习语言文字运用”的课程理念,教师全然不顾文本内容以及学生的内心需求,硬生生地把学生的思想情感从文本中拽出来,完成训练后又匆匆忙忙把学生拉回文本的阅读中。如此,“读”似乎促进了“写”,“写”却无益于“读”。比如教学《圆明园的毁灭》,当学生对课文内容有了深入的理解,对侵略者的野蛮行径充满无比仇恨之际,让学生完成想象练笔:“如果你是决定国家命运的一国之君,如果你是参与国家管理的一个大臣,如果你是保家卫国的士兵,如果你是北京城里普普通通的老百姓……面对英法联军火烧圆明园的行径,你会怎么想,怎么做?请你选择其中的一个角色,抒发自己的感受。”这看似有点新意的课堂练笔,却没有得到学生积极的响应。数分钟的沉寂之后,举手的学生寥寥无几,所谈的感受也是清汤寡水,淡而无味。原因何在呢?就在于教师忽视了学生的实际状况和现实需求,教师设计的“国君”“大臣”“士兵”“京城百姓”四个身份,哪一个都远离我们的现实生活,即使是大人,恐怕也难以揣摩这些角色的内心想法,更何况是五年级的小学生。缺乏内在的真实感受,自然就无话可说、无感可发、无情可抒了,就算勉强硬挤,其语言表达也是苍白无力。

3. 不顾内化硬运用。

请看《燕子》第一自然段的教学片断:

师:作者是怎样写燕子外形美的,谁来为大家读一读描写燕子样子的段落?(生读)

师:哪些词直接写出了燕子的特点?请读书,作上记号。(生默读,画批)

师:谁来说说,你标了哪些词?

生:“乌黑光亮”“俊俏轻快”“剪刀似的”“活泼机灵”。

师:那么,这些词语分别写出了燕子的什么特点?

生:“乌黑光亮”写出燕子羽毛的特点,“俊俏轻快”写出燕子翅膀的特点。

生：还有，“剪刀似的”是说燕子的尾巴像剪刀。

生：“活泼机灵”是总的说明燕子的整体特点。

师：理解得非常好。可见，作者通过细致观察抓住了燕子不同的特点，描写得很精彩。那就让我们通过朗读来体会一下吧！（生读）

师：看来，写一样事物要抓住它的特点，才能把它写得像、写得活。你能学着这样写一种自己喜欢的小动物的外形吗？注意哦，要写出小动物的特点！

然而学生写出的小动物外形不是面面俱到，就是不能突出特点。借助课文范例促进学生学以致用，如此美好的愿望为何难以达到预期的教学效果？原因在于学生并没有真正体会到这段话是如何写出燕子的特点，以及这样写的目的是什么。《燕子》第一自然段之所以只用寥寥的三十来个字，却把一个美丽可爱的燕子形象栩栩如生地展现在读者面前，其写作奥妙在于：一是采用了“先分后总”的段落结构，先具体描写燕子的羽毛、翅膀和尾巴，再用“活泼机灵”加以概括。二是不面面俱到，而是抓住最能突出燕子特点的关键部位写，“乌黑光亮的羽毛”“俊俏轻快的翅膀”“剪刀似的尾巴”，一下子就把燕子与别的动物的不同凸显出来了。三是聚焦燕子独有之美，“乌黑光亮”说的是羽毛的色泽之美，“俊俏轻快”表现了翅膀的姿态之美，“剪刀”写出尾巴的形状之美。四是遣词造句的贴切精巧，把尾巴喻为“剪刀”，形神兼备，妙不可言，据说绅士的燕尾服就是根据它来设计的呢；“凑”字更是神来之笔，试想，一个随意而为的“拼凑”竟然就成就了燕子的美丽动人，若是精心为之，该是如何的惊世骇俗？衬托强化之意尽在其中，作者对燕子的喜爱和赞美之情也隐含其中。如此多管齐下，燕子的形象如何能不跃然纸上，深入人心？可惜，这些语用实践在上述教学中难觅踪影。学生对如何表达、为什么这样表达，缺失深刻的体验、感受和内化，如何能写出符合训练要求的内容来呢？

二是“伪语用”。看似进行了有模有样甚至是热热闹闹的语言文字训练，实则是瞎忙、白忙，文本的言语没有增值，学生的语言表达能力没有提升，此类行为构成了“伪语用”课堂的典型表征。具体表现为：

1. 大而不当。《搭石》一课教学临近尾声，老师安排的练笔是：“这篇课

文作者从不起眼的事物中发现了美，对我们很有启发。请你也学着这种写作，选取自己身边的一个事物，写一写平凡事物中的美”。学生像老虎咬刺猬般不知如何下手。这实在太为难学生了。学习作者那样从习以为常的事物中发现美当然是有必要的，意在依照课文的表现手法进行课堂练笔，深化对美的理解，提高学生的写作能力的设想也是对的，问题是这一练笔大而不当。一是超越了学生的已有能力：写隐藏于平常事物之中的美是颇具难度的，成年人写来尚且不易，何况是小学生？他们自然就觉得无从下手，无处下笔，不知该用什么样的表达方法来表现。二是不考虑学生的思维特点：小学生善于形象思维，理性思考、抽象思维的能力相对较弱，透过事物发现其内在本质，他们难以做到。三是缺乏必要的铺垫指导：从文本中的搭石到生活中的事物，这之间的差距相当大，学生平时又少有观察事物、概括提炼的意识与能力，一时间很难想到合适的写作对象，教师又不做必要的铺垫和引导，泛泛而写或无话可说也就在所难免了。

2. 高不可攀。一位教师教学《颐和园》，以课后小练笔提出的“我要学习《颐和园》的写法，记一次游览活动”为题安排了课堂练笔。结果，许多学生不是面面相觑、不知所措，就是愁眉苦脸、一筹莫展，他们即便是搜肠刮肚，也没写出什么内容，更不用说写出游记的文体样子来了。这实在怪不得学生，如此练习高不可攀，超出了学生的最近发展区，不论学生怎么跳也摘不到桃子。第一，要想写一次游览活动，首要的是必须了解和掌握游记的基本写法，否则只能纸上谈兵。而这位教师却把教学重点定位在感受颐和园的美丽上，学生对游记的基本写法并无多少了解，自然失去了有效练笔的基础和前提。第二，现在的孩子虽然多多少少玩过一些地方，但是，这毕竟都是过去的生活经历，对于观察不够细致，素材积累不够丰富的四年级学生来说，还得有一个唤醒记忆、调动经验、激活思维的过程。在学生毫无思想准备、教师又无有效激发的情形下，完全放手让他们写初次接触的游记，怎不让人面面相觑、不知所措呢？第三，写一次游览活动，其实就是写一篇游记，这样的“大作”要在有限的课堂时间里完成，无疑是不可能的。学生将其视为“难以上青天”的大包袱，也就不足为奇了。

3. 重复低效。我们经常看到这种现象，同一种读写训练内容，低年级这

样教，中年级这样教，高年级还是这样教，完全忽视了其在不同学段承载的不同学习价值和功能，完全漠视了学生语言发展的阶段性要求。这样重复的语用训练，于读于写，均无益处。如《威尼斯的小艇》第三自然段是围绕中心句“船夫的驾驶技术特别好”展开叙述的。一位老师抓住这个典型总分段落迁移写法，设计课堂练笔，教学流程大略如下：一是了解这个自然段讲什么（船夫的驾驶技术特别好）；二是圈画最能表现船夫的驾驶技术特别好的词语（操纵自如、毫不手忙脚乱，行船速度快）；三是找出描写船夫操纵自如，毫不手忙脚乱以及行船速度快的语句，理解感悟；四是归纳总结，作者是如何围绕中心句，从几个方面展开叙述，具体写出“船夫的驾驶技术特别好”；五是以“_____（谁）的骑车技术特别好”为总起句写一段话。结果大部分学生都能比较好地写出总分段，内容也比较具体，语言表达也顺畅。但是，这不是此次训练的功劳。因为，总分结构的段落训练早在三年级就已经开始了，对于五年级学生来说，这只是在炒冷饭而已，他们理所当然地也能像那位熟练驾驶小艇的船夫一样，驾轻就熟地写作总分段。由是观之，这样重复进行的语用训练有什么价值与意义可言？

4. 虚而不实。许多教师喜欢在教学接近尾声时安排“××，我想对你说”之类的总结性小练笔，用来让学生表达学文后的感动、感叹、感想、感触等。面对这类练笔，学生往往会集体“失语”，或是挖空心思地说些言不由衷的套话、空话。教学《跨越海峡的生命桥》临近结课时，一教师安排了这样一个小练笔：“小钱的内心深处一定非常感谢那位捐赠骨髓给他的台湾青年，他会对那位台湾青年说些什么呢？请你代他写一写。”学生有的这样写的：“非常感谢您冒着生命危险为我捐赠骨髓，给了我第二次生命。等我康复后，也要像您一样用自己的爱心去帮助别人。”还有的这样写道：“感谢您，台湾青年！如果没有你，我的生命之花就会很快凋零。是您给了我新生的希望，让我能像正常的青年那样生活在这个世界上，谢谢您！”乍一看，学生的语言似乎个性飞扬，可当我们认真地读上几遍时，就会发现学生语言的假大空，没有自己的独特的体验和感悟，几乎是写成给台湾青年的感谢信，除了表达感谢还是表达感谢，学生语言表达能力没有得到丝毫的发展，练习失去了应有的训练意义。如此纯粹是为练笔而练笔的现象，在当下的阅读教学中

并不鲜见。学习《地震中的父与子》时练的是“你想对其中的父亲或者儿子说些什么”；学习《唯一的听众》练的是“在各种文艺晚会上，我有机会面对成百上千的观众演奏小提琴曲。那时，我总是不由得想起那位老人，那清晨里我唯一的听众。此时此刻，我想对‘耳聋’的老人说些什么”；学习《狼牙山五壮士》练的是“你想对他们其中一位说什么”……由于学生缺乏生活体验，加上教师把握失准，训练目的性不明确，导致学生只会写出一些干巴巴的陈词滥调。而且诸如此类的小练笔形式往往不过是一种“公式”代入法，生搬硬套，不仅无法达到课堂练笔的目的，甚至可能会使学生产生厌烦情绪，影响教学目标的有效达成。

5. 本末倒置。一篇课文的教学，可以设计的练笔内容很多，如果我们不加以正确地甄别和准确地选择，难免出现南辕北辙、似是而非、本末倒置的情况。像《清澈的湖水》一文，一教师紧紧抓住“清澈”一词，用了30多分钟时间，引导学生感受湖水的美，其中设计了五个说话练习：

1. 小洁看到了更多的山峦，山石像_____。2. 日常生活中，_____像_____。3. 小鱼跃出水面，看到了_____。4. 看到小鱼被吓跑了，湖水好像在说：_____。5. 联系最后一段小洁“四处张望，好像在寻找什么”，思考：小洁上岸了，她发现了什么？

其中的四个就很值得商榷：设计1教者目的是让学生在练说中感受湖边山石之美，可这恰恰不是课文重点所在，况且课文第二自然段已有形象描写，实无训练之必要；设计2完全只是“像”字比喻句的纯粹练习，而这个最基础的比喻句式早在之前的课文学习中训练过，学生已能熟悉掌握了；设计3中“小鱼看到了什么”，课文第三自然段已写得清清楚楚，从学生回答情况看，也大都沿用此段语句，训练意义不大；设计5学生的答案只能是“小洁发现了垃圾箱”之类的，练不练都一样。这样的设计虽然创造了练习说话的机会，但学生并不因此而获得语言、思想、思维或能力上的提高，其意义何在呢？倒是应在“紧紧攥着面包纸”这个点上设计“此时，小洁心里会想些什么”；抓“不满地看了他一眼”设计“如果把这‘不满地看’变成说的话，她可能会说什么”。这样，既训练了学生的语言表达能力，又体会了蕴含在字里行间的情感和思想，揣摩了人物的心理，也感受到了人物的形象和品质。

这样确定练说点，显然比前者要有效得多，有价值得多。由此看来，并不是教材的任何一个地方都可以或都需要安排说、写练习的，只有有利于实现教学目标的达成，适合学生的学习需要，教学才可能有效，才能显现应有的价值，才能最终落实到学生的发展上。

由此显见，不是教师不负责，也不是教师不努力，而是这种负责和努力带有一定的盲目性。他们根本就不知道怎么努力，往哪里努力，以为只要指导学生进行语言文字学习和运用，就能提升语用能力。简言之，他们缺乏的不仅是教学热情和能力，更主要的是缺少强烈的品质意识。何为品质意识？先看两则教学案例。

案例一：《将相和》教学片断

师：如果大家都知道了“负荆请罪”这件事，会怎么说？（投影出示这道言语运用题目）请你选择角色动笔写一写。

生1：呀，这廉颇将军身为一个大官，能为自己的错而脱下战袍背上荆条，给蔺上卿跪下请罪，真是勇于承认自己的错误，好！好！这蔺上卿么，有勇有谋，智勇双全，好！好！看来咱老百姓有好日子过了！

生2：赵王说：“哈……（一阵爽朗的笑声）廉大将军终于又和蔺相如和好了，我国势力将越来越强大了，嘿，这秦国，看是他打我还是我打他，耶！”

生3：赵王一边捋着胡子一边笑着说：“我们赵国文有蔺相如，武有廉颇，谁敢攻打我们？况且，宰相肚里能撑船，将军背上能插荆，恐怕秦王有心也不敢来吧？哈哈！”

师：都写得不错，掌声鼓励。

客观地说，执教者是重视学生的语言表达能力培养的，否则也不会设计这样一道言语运用练习。问题是，三位学生的回答虽然内容源自课文，表达清楚，语句通畅，都没有什么过错，可言语质量却有高低之分。生3的一段话里既有课文语言的引用“我们赵国文有蔺相如，武有廉颇”，更有富有创意的化用“将军背上能插荆”，并与“宰相肚里能撑船”形成上下对，这实在是很不简单；同时，既说了赵王说什么，还交代了怎么说：“一边捋着胡子一边笑着”，这是其他同学所没有的。生1略逊一筹，只是引用了文中的内容和语

言，并加上自己对人物的评价。生2更为逊色，不像前两位那样吸收文本的新鲜言语为我所用，其语言还是在原有的基础上原地踏步，不因学习本文而有所收益和提高。学生的学习有强有弱是正常的，可老师却看不到这一点，笼统地给出了“写得不错，掌声鼓励”的评价，失去了一次让学生知道说得好，好在哪里，说得不好的原因是什么，该怎么说才能说得好的学习机会，实为可惜。这充分暴露了教师语文意识的淡薄或缺失。试想，如果能在答后引导学生对三位同学说的话来一番比较鉴别、分析归纳，那岂不让言语训练锦上添花了吗？

案例二：《爱吃的水果》教学片断

师：你心目中的最佳水果是什么，说说理由。

生：我们小组认为苹果最好，因为，苹果不热也不凉。

师：其他同学有没有补充？

生：苹果是红色的。

生：味道甜甜的。

生：有营养，有维生素，吃了会长高。

师：你懂的真多。

生：我们小组认为西瓜最受欢迎，因为西瓜最好吃，有水分，夏天可以解渴，西瓜皮可以美容。

师：（鼓掌）说得真好！

生：西瓜的皮是绿的，肉是红的，瓜子可以吃，瓜皮还可以做菜。

师：有没有不同的意见？

生：西瓜不一定好，吃西瓜有时会拉肚子。

师：你有不同意见，好。

生：我们小组认为桃子最受欢迎，因为桃子味道好，夏天可以解渴，吃了又不会太凉。

生：桃子是红红的，吃起来又很甜。

生：桃子吃太多了也会拉肚子，肚子还会胀。

生：我们认为香蕉最受欢迎，香蕉的形状像月牙，很好看。

师：好，你还会说出形状来！

生：香蕉很凉、很甜，咬起来很软。

师：感觉都讲到了，真棒！

生：香蕉吃多了会拉肚子。

生：香蕉吃了好拉大便。

师：这叫润肠。

乍看，似乎教学流程顺畅，学生兴趣浓厚，交流发言积极，是一节效果不错的口语交际课。但细细琢磨，你就会发现，情况并非如此。因为，我们看不出教师对学生的任何语言训练和指导。比如，学生说“我们小组认为苹果最好，因为，苹果不热也不凉”，教师并未指出学生是先说结果后说原因，中间用“因为”来连接。学生说“我们小组认为西瓜最受欢迎，因为西瓜最好吃，有水分，夏天可以解渴，西瓜皮可以美容”，教师只是肯定“说得真好”，至于好在哪（用了“可以……可以……”）则只字不提。再比如，几个学生对前面同学说的内容进行补充后，教师也没有引导学生将几个同学说的几方面内容用一两句话有条理地说一说。这样一来，学生既不知晓自己或别人说的好在哪里，也不知道不足在什么地方，更不明白该如何说才更好。正因如此，学生的发言始终处于零散、自由式的状态，所说的话也是日常学习中早就储备的，而不是经过教师点拨指导后新获得的。一句话，学生的说话技能并不因本次的口语交际学习而有所收获和提高。既是如此，学生上与不上、教师教与不教又有何异？从这一角度说，上述片断教学的意义与价值几近于零。

其实，诸如此类的语文意识淡薄或缺失的现象并不鲜见。比如，学生交流个体感悟体验，教师往往只关注学生所说的内容，看意思是不是正确，是不是有创意，至于语言表达得如何就不计较了，有时还以“你懂是懂的，就是说不清楚”或“你想得很深呀，就是话没有说好”来原谅学生。把口语交流的内容转化为书面文字时，教师认为内容基本正确就可以了，文字表达方面的评议往往敷衍了事、马马虎虎，甚至不纳入“管辖”范围。至于字迹潦草、错别字多、句子佶屈聱牙更可以忽略不计。教师提出问题，让学生读课文中的句子或段落来回答，或者在学生读自己写的一段话时，教师往往关注的是学生是否把句子找对了、读出来了，至于读得怎么样那是不上心的。这

样，好事没有做到位，没有做踏实，言语实践徒具形式而已。由此看来，有效的言语实践离不开教师品质意识的支持！

至此，我们明白了，语用教学的品质意识就是我们在语言实践过程中，对如何运用语言正确表达，如何有效进行遣词造句，如何谋篇布局的一种自觉的、有意识的关注。一句话，就是对如何运用语文的一种自觉。这就要求语文教师必须始终具有并保持清醒而明晰的提高学生语用能力的意念，始终不忘一个语文教师的职责，并自觉地运用一系列行之有效的方法和策略，引领学生进行言语实践。

看来，学习语言文字运用和语言表达能力之间并不能简单地画等号，有了语用教学不一定就能让学生拥有良好的语用能力，其间还有些关键因素。因为语用教学只是一个“放之四海而皆准”的理念和方法，相对显得宽泛而“上位”，如果缺少一个较为明晰的目标定位和结果指向，如何运用、运用到什么程度就会因人而异，教学成效天差地别也就在所难免。这个较为明晰的目标定位和结果指向，我以为就是语用品质。特别是谋篇布局、遣词造句这一层面，抓住了语用品质，就抓住了事情的核心、问题的关键，就能把力量全部用在刀刃上。十二年的语文教学如果都能聚焦于语用品质，绝大部分学生语言作品的语用品质达到文从字顺这一目标，应该说是没有什么问题的。

基于此，我们认为，语文教学的核心任务就是教师引导学生去发现、感悟课文美好的语用品质，进而探究它生成的缘由，帮助学生从中得到借鉴，提升自身语言作品的语用品质，同时养成学生咬文嚼字、推敲语言表达的习惯。若能使学生对课文语言简练之美、生动形象之美有所感知、领悟，就是在做语用品质的文章。须知语文教学是个慢活儿，急不得。语用品质之美，如若能够课课感染，篇篇熏陶，持之以恒，学生自然就会得到提升。这正是语文课回归语文的必由之路。

目 录

前言：从“语用教学”到“语用品质”	1
-------------------------	---

第一章 语用品质的历史光泽与现实尴尬

第一节 语用品质的历史光泽	3
第二节 语用品质的现实尴尬	19

第二章 语用品质的核心意涵与价值审视

第一节 语用品质的核心意涵	27
第二节 语用品质的价值审视	38

第三章 语用品质的构成要素与影响因素

第一节 语用品质的构成要素	51
第二节 语用品质的影响因素	69

第四章 语用品质的小学基本标准

第一节 语用品质标准的历史经验考察	77
第二节 小学生语用品质的基本标准	82
第三节 语用品质的个性特征分析	92

第五章 语用品质培育之图式建构

第一节	语言图式的语用功能·····	103
第二节	图式建构的主观淡化·····	105
第三节	图式建构的教学策略·····	106
第四节	图式建构的操作程序·····	111

第六章 语用品质培育之范例研制

第一节	范例学习的本质意义·····	121
第二节	范例选取的基本原则·····	123
第三节	范例研制的语用取向·····	125
第四节	范例研制的语料选择·····	129
第五节	范例研制的方法技巧·····	147

第七章 语言品质培育之顶层设计

第一节	语言训练的“碎片化”·····	165
第二节	顶层设计的具体操作·····	168
第三节	顶层设计的板块支撑·····	172
第四节	顶层设计的整体统领·····	175

第八章 语用品质培育之语用体验

第一节	语言学习需要语用体验·····	179
-----	-----------------	-----

第二节 品质化的语用体验·····	182
第三节 暗中摸索·····	189
第四节 明里探讨·····	194
第五节 “明”“暗”融通 ·····	200

第九章 语用品质培育之动力保障

第一节 指导要给力·····	205
第二节 激励要给力·····	213
第三节 测评要给力·····	216
主要参考文献·····	227
后记：从此，生活如诗·····	234