

 世纪中国语言文学通用教材

教师口语训练教程

(第三版)

主 编 刘伯奎

副主编 朱震国 庞 影



 中国人民大学出版社

21 世纪中国语言文学通用教材

教师口语训练教程

(第三版)

主 编 刘伯奎

副主编 朱震国 庞 影

中国人民大学出版社

• 北京 •

图书在版编目 (CIP) 数据

教师口语训练教程/刘伯奎主编. —3 版. —北京: 中国人民大学出版社, 2017. 8
21 世纪中国语言文学通用教材
ISBN 978-7-300-24376-4

I. ①教… II. ①刘… III. ①汉语-口语-高等学校-教材 IV. ①H193.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 111976 号

21 世纪中国语言文学通用教材

教师口语训练教程 (第三版)

主 编 刘伯奎

副主编 朱震国 庞 影

Jiaoshi Kouyu Xunlian Jiaocheng

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电 话 010-62511242 (总编室)

010-62511770 (质管部)

010-82501766 (邮购部)

010-62514148 (门市部)

010-62515195 (发行公司)

010-62515275 (盗版举报)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com>(人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 北京密兴印刷有限公司

版 次 2000 年 8 月第 1 版

规 格 185 mm×260 mm 16 开本

2017 年 8 月第 3 版

印 张 16.75

印 次 2017 年 8 月第 1 次印刷

字 数 336 000

定 价 35.00 元

版权所有 侵权必究 印装差错 负责调换

第三版前言

——教师口语能力显现的三个层次

弹指一挥间，自1993年5月原国家教委颁布《师范院校教师口语课程标准》至今，已经20多年过去了（那时还是计划经济的师范毕业生“包分配”年代）。在这20多年里，向市场经济的重大转型，始终都在强劲有力地推动着教育界发生重大变化，不仅学科学制在改变，课程体系也在改变。与之相应，教师口语的实际应用展现也在潜移默化中发生着变化，那么关于未来教师如何强化口语交际能力训练的教材也就应当进行相应的修订了。

从教育事业面临“宏观机制”与“微观言行”都发生重大改变的局面的角度考察，教师口语训练应当从三个层面进行不同角度的动态把握。

这三个层面分别为学科精益求精层面、兴趣引导创新层面、人生拓展提升层面。

一、学科精益求精层面

日常生活中，常常可以听到有些教师，尤其是多年从事教学工作的人，在介绍自己时自称“教书匠”。

其实，“教书匠”这个词，尽管在生活中可能含有一定的贬义，或者是说话人自贬的谦词，但是，就“匠”而言，其中还是有着不同层次的差异的。

首先，从低层次论起，教书匠可能意味着注重（或者只会）“依葫芦画瓢”，别人怎么上课我就怎么上课，别人怎么讲我就怎么讲（或者是师父教我怎么讲我就怎么讲），教学水平、教学能力不求过硬，只求过得去，“当一天和尚撞一天钟”。

再往上一个层次，则原本隐含的贬义成分渐渐淡去，而逐步演变为“有匠心”。所谓“有匠心”，也就是对于自己从事的教师职业具有一种精益求精的工匠精神。无论是在校内还是校外，无论是课堂教学还是课外交流，都能够以教师职业标准自律，认真负责，兢兢业业。人的能力原本就有强弱之差，能力强且有匠心者，最终可能成为“业内翘楚”，直至在同一学科的教学教育领域成为领军人物，但是，能力弱且有匠心者，也同样能够在业内受到夸赞。

尤其是在中国大力发展市场经济体制之后，精益求精的工匠精神，更是为适应业内发展的个性化领先需求而迅速延伸为社会的广泛需求。

这一需求现在已经上升到社会广泛需求的标志。2016年在第十二届全国人民代表大会第四次会议上，“工匠精神”首次被写入政府工作报告。不仅国家、企业层面需要工匠精神，就个人而言，对自己从事的职业是否具有“工匠精神”，也同样显得日益重要起来，“教师口语”当然也不能例外。

教师具有“匠心”的特点显现，也就是立足本职持续进取的精益求精精神。好比一个人，一辈子就是教小学低年级学生的语文、数学等启蒙知识，

在他的职业生涯里,既不大可能有研究创新的突破,也不大可能有重大成果获奖,但是他热爱学生,时时关心学生的生活学习,处处关注学生的变化成长,那他就是一个有“匠心”的教师。套用毛泽东在《纪念白求恩》中的一段名言:“一个人能力有大小,但只要有这点精神,就是一个高尚的人,一个纯粹的人,一个有道德的人,一个脱离了低级趣味的人,一个有益于人民的人。”

所以,从“教师口语”的职业需求把握,只要有这一职业学科领域存在,那么,尤其是在学科体系内部的主干领域,精益求精的“匠心”精神将永远是应当发扬光大的。

但是,与此同时还应当看到,立足于在职业领域学科精益求精层次,从当今中国社会已经进入历史转型期的“日新月异”的特点来看,还是存在着某种不足之处的。具体而言,那就是有可能导致“精益求精有余,而持续创新不足”,或者套用一句曾经时髦的话语,叫作“埋头拉车有余,抬头看路不足”。

中国社会自改革开放以来,这种转型期日新月异的变化尤为显著,而人们首先感受到的,则是伴随着知识技能的快速更新,行业更新也在加快。仅以手表为例,电子手表刚刚把机械手表挤出市场,就因为石英手表的兴起而进了档案馆。再例如通信方式,传呼机一传呼台因为有效弥补了“电话座机不方便联系行走中的个人”的缺憾而风靡一时,却很快就被手机的大面积普及使用挤出了市场……在传统的农耕时代,生产力与生产方式变革迟缓,人们不但能够“一招鲜,吃遍天”,而且可以凭“祖传秘方”让子孙后代受益无穷。而进入新的时代,新创产业此起彼伏,先进的技术技能有时候也不过“刚领风骚三五天”,就因为技术被赶超而成了明日黄花,从而备受冷落。至于“学如逆水行舟,不进则退”的格言,则已经从过去的“圣人教诲”,转变为生活中时隐时现的“现实压力”。

再以传授棋技(中国象棋、国际象棋等)为例,传统模式都是老师带徒弟的“师徒传承”,可是现在智能机器人下象棋的本领已经开始战胜人类,完全可以由机器教人学习。不妨由此把这项事业的传承方式拓展开去。如今人们已经开始日益普遍地使用复读机来指导学生朗读(而不一定非要由什么人来领着朗读)。或许有一天,小学语文、数学等知识启蒙教育也开始出现“机器人比真人教得更好”的情况(家长只要买一个能够教授小学全科知识的机器人教师带回家即可),小学生从学习新知识到复习、巩固、参加考试等获取知识的全部过程,都可以在机器人的指导下完成(机器人的指导更规范,而且机器人比真人更有耐心),而学校则成为让小孩子聚在一起交友游戏、学习人际交往的“得乐园”。如果那一天真的到来,那么那些兢兢业业潜心于研究如何更好地将知识面授给孩子的教师,岂不是会像改革开放中大批被迫下岗寻求再就业之路的传统产业工人一样,面临重新择业的尴尬?

这就使得“教师口语”的职业显现,在一个快速发展转型的时代,不得不面对“学科精益求精层面”与“兴趣引导创新层面”怎样实现辩证统一的

问题。而这个问题，不仅对教师所教的学生（未来的教师），而且对教师本人都具有人生指导意义。

二、兴趣引导创新层面

2016年2月1日《时代周报》发表了署名为“沈阳”的报道《教育为何仍停留在农耕社会？》。

报道称，1月18日，世界经济论坛（达沃斯论坛）发表了面向全球教育的改革报告。报道中特别引用了印孚瑟斯公司首席执行官维沙尔·西卡的尖锐批评，他指出，由于当前教育体制仍停留在“300年前的农耕社会”，所以“必须告别过去，教育重点需要从学习已知知识转到探索未知事物”。

关于这一点，2014年诺贝尔物理学奖得主中村修二指出：“随着科目的增加和对受基本教育的劳动人口的需求……在标准化课程表的禁锢下，原本浩瀚而美不胜收的人类思想领域被人为地切割成了一块块，一块块便于管理的部分，并被称为‘学科’。同样，原本行云流水、融合、融会贯通的概念被分成了一个一个单独的‘课程单元’。”

承认人类目前的教育模式依然传承着300年前的农耕教育模式，进而承认工业革命时代的普鲁士基因式技工教育有利有弊，对当今时代工业化新兴国家、实体领域内的制造业企业的转型具有决定性意义。未来我们将会看到，在很多新兴工业国家，那些热情拥抱新科技革命的企业、城市和国家将产生强大的创新力和竞争力，类似美国底特律（美国著名的汽车产业城）这样的衰败城市也将不断产生，由此，世界格局将会再次发生重大的结构性改组。

2016年3月17日，“中国创业创新学科建设研究会”在北京成立，该研究会拟齐聚全国精英，共同探讨创业创新教育学科建设和发展，扎实推进通才教育。

当历史已经进入“互联网+”时代时，学校教育如何转型？学习者的人生如何拓展？如果说，传统的“学科学制教育”及其“与课程单元对应的考试测验”，以小块农田精耕细作的方式，凸显了农耕社会至工业革命前期“读书就是为了汲取前人总结的知识”的思想，那么，面对社会转型，我们这个有着“万般皆下品，唯有读书高”的悠久文化传统的民族，又将如何跟进并成功实现转型呢？也就是说，在“互联网+”时代，人们怎样实现“读书是为了在前人总结的基础上，训练向未来世界探索、思考、发现的能力”的创新读书模式呢？

放眼当今中国，一代又一代的莘莘学子，无不因循“书山有路勤为径，学海无涯苦作舟”的祖传训示，把自己从学前班幼童开始直至20余岁甚至30多岁的人生中最宝贵的时光，消耗在个人不能自主选择，只能按照规定，在教师（导师）严格掌控下，在成熟学科知识体系里被动地学习，最终在各种考试中以所掌握的知识量一决高下的传统教育中。这一动辄以十几年乃至二十余年的全身心投入完成的教育，最终或许只是为了一纸毕业证书——这固然是一块有助于自己在社会上安身立命的“垫脚石”“敲门砖”，但是两相

对比,实在是投入代价太大而收益回报太小了!

随着改革开放的逐步深入,以及中国社会进入历史转型期,人们一生的职业改变(“跳槽”或“改行”)频率大大增加,而各级各类学校的毕业证书也从过去能为终身从事某种职业提供强有力保障的“护身符”,逐步转变为某个人曾经接受过某种教育的记录。正是这块“敲门砖”含金量的大大降低,迫使人们开始反思这种无数人代代相传,而今却走入死胡同的“死读书,读死书”的陈旧读书模式。

不可否认,当今社会,为了求取一纸毕业证书的学科学制式读书,在很多人的生活中,正在变成一种无可奈何但不得不接受、索然无味却无法放弃、一旦可以不读就难免不主动读的隐性折磨。究其原因,一方面是,学习内容难度越来越大(例如,学前班幼童已经开始识字、计算、外语的超前教育,小学生则开始了“奥数”的提前培训),学习周期越来越长(已经开始“本科、硕士、博士”的连读,大学本科毕业证书在求职时已经快羞于出示了),生存竞争越来越激烈(有的人博士毕业甚至从海外留学归来,也难以在社会上找到一份足以安家立业的工作),在产业创新、科研创新、学术创新中越来越难以领先(与此同时存在的则是社会上模仿抄袭风气弥漫);另一方面则是,相当一部分学习者(尤其是学校内的学习者),对所读之书表现出一种厌恶和抵触情绪。

当人们潜心苦读多年,却发现传统教育反复许诺的“书中自有千钟粟”“书中自有黄金屋”“书中自有颜如玉”,其实依然遥不可及,这个书还能读得下去吗?

当人们潜心苦读多年,却发现“学得屠龙术,货与帝王家”固然志向远大,实则是个难以成真的“千年大忽悠”,这个书还能读得下去吗?

.....

“教师口语”课程创设的初衷,意在提高广大教师职业口语能力的显现水平(详见原国家教委1993年颁布的《师范院校教师口语课程标准》)。目前迫在眉睫的问题是,“教师口语”课程怎样面对传统教育模式出现的重大危机,并指导中国的教师们将读书-教书从传统意义上的学习前人总结的知识及时转向培养对未来世界探索、思考、发现的能力。从表现形式上看,是“语从口出”,但是追根究底,话语是一个人思考和思维的结果,是观点和理念的显现。

怎样运用个人的口语交际能力,在传授给学生知识的同时,激起他们发现、创新的兴趣,使之进而更加热爱读书,热爱学习,这既是时代向每一位一线教师下达的历史任务,同时也是每一位一线教师所面临的新挑战、新责任,无法回避,无法推卸。就像电子乐器无论怎样改革、优化,它最终依然无法达到人所独有的将细腻的情感处理通过个人演奏完美展现出来的高度一样,机器人教师也只能按照预先设定的程序,按部就班地将知识分门别类地灌输给学生,而针对学生的个性特点,培养其发现和创新的兴趣与能力,机器人教师是无法胜任的。

三、人生拓展提升层面

关于教师的职业角色，韩愈在《师说》中概括说：“师者，所以传道授业解惑也。”这一精辟论断影响深远，至今未衰。

而从“教师口语”的角度来仔细分析“传道、授业、解惑”三种职业话语行为，其实它们是从教师（职业角色）和学生说话内容方面进行的分类。从某种角度看，韩愈进行的是一种平面分类，他没有接着深挖，没能继续进行纵向剖析，这似乎也就给《师说》留下了一点缺憾。

本教材提出的学科精益求精层面、兴趣引导创新层面以及人生拓展提升层面的要求，是在教育科学在当今时代有了长足发展的形势下，对“教师口语”进行的一种尝试性创新认知。

也就是说，现代教师，无论是传道、授业还是解惑，就哪一种话语内容与学生交流，其认知理解、启迪诱导、延伸拓展等意识与能力，都将对学生产生潜移默化的影响，进而对学生的人生产生大小强弱各不相同的推动力，并且最终将教师个人的口语能力定位在学科精益求精层面、兴趣引导创新层面、人生拓展提升层面亦即“匠、导、师”的不同层面。

从这一角度继续回顾我们民族的教育发展史，则不难看出，其实早在在中国古时教育专业化发展的初始阶段，教师就无不非常注重使自己进入引导学生进行“人生拓展提升”的“师者”这一最高层次。

例如，西周前期，战事频仍，学校教育以武事为主；而西周后期政权稳定，学校开始重视文化教育。当时，“大学”学习以礼、乐、射、书为主，而“小学”则多学“六艺”（指周王官学要求学生掌握的六种基本才能——礼、乐、射、御、书、数）基础知识。

以今天的教育理念来评价，中国教育在起始阶段就非常注重人的德、智、体全面发展，尽管当时的教育所面对的只是上流社会的子弟。

至春秋战国“百家争鸣”时期，各学派在传道授业解惑的同时，无不注重引导学生进行人生的拓展提升。隋唐至清朝，科举制度的实行，导致教师越来越失去传道授业解惑的功能，越来越失去引导学生进行人生的拓展提升的目标追求。

不得不承认的是，科举制度实行初期，对于推动我们这个民族不分贫富贵贱读书、“全民读书”确实起到了重要作用。这个制度在选拔人才的公平、公正等方面，曾经是世界各民族的榜样，它曾被诸多民族当作选拔人才的借鉴。而这一制度伴随着“书中自有千钟粟”“书中自有黄金屋”“书中自有颜如玉”的激励，又逐步衍生为我们这个民族代代相传的传统。

但是，换一个角度考察，就不难发现，科举制度的应试内容引导读书人步入的，实际上是一条越来越窄的人生道路。科举制度实行以前，教育原本以“六艺”为学习内容，注重的是人的全面发展；科举制度却引导人们前赴后继地挤上了“考什么才读什么，不考什么就不读什么”的应试教育的独木桥。在这座独木桥上，拥挤着一代又一代的莘莘学子。他们在科举应试的指

挥棒下,步调一致地“有所学有所不学”,“两耳不闻窗外事”,一心只在官方规定的“四书”“五经”等“应试书”中苦读(有的甚至会像《儒林外传》中的范进一样苦读终生)。

科举制度曾经因为竞争考试、择优录取、公开取士、唯才是举而明显比西方当时由出身决定贵族等级的制度或君主赐官的制度更为优越。因而,它对西方国家行政管理制度产生了深远影响,引起世界多国仿效。其影响之深远,竟至有人将它誉为中国“四大发明”之外的第五大发明。但同时也不能不看到,这一“治世良药”其实是有着严重的毒副作用的。因为科举制度要挑选的并不是“不拘一格,人尽其才”的“才”,而是能满足皇权统治需要、为其统治服务的单一人才,而且这种“才”是皇权统治本位的而不是社会发展本位的。这种选拔人才的方式就好像古希腊神话中的一则故事所述的,一个恶人在一个路口放了一张床,强迫每一个路过的人都躺上去,比床长的人砍掉长出来的腿脚,比床短的人则把人腿强行拉长。结果而想而知,这对路人造成的是多么严重的伤害。

在某种意义上可以说,中国的科举制度是一剂虽然能治病但是毒副作用太大的药,它在长期满足皇权对治理人才的需求的同时,严重污染了人才生长的基层社会环境,使得中国社会长期充斥着一种仕途至上的意识:只有能够“学得屠龙术,货与帝王家”的人,才是人才。时至今日,虽然中国社会已经进入“互联网+”时代,但是我们的教育体制下的人才培养却一方面依然沿袭着小自耕农时代“种豆得豆,种瓜得瓜”的“单一培养”“单一收获”模式,另一方面又以“专供”“特供”为目标,进行高淘汰率的人才毁损。这种人才培养模式把数千万的学生放到单一标准的“应试”床上进行测量后,接着进行“同一标准”的硬加工。尤其令人扼腕的是,在科举制度已经消亡百余年,现代教育制度也已实行几十年的今天,人们依然会频频祭出“状元”“榜眼”“探花”的招魂幡,为早已落后于时代的陈腐的学科学位本位、大纲教材本位思想进行鼓吹。

在这种机制下,教师们只怕已经忘却自身传道授业解惑的重任,而不幸沦为站在单一标准的测量床旁,忙着剁人腿脚、拉人腿的恶人的帮凶。

四、关于教师口语如何被逐步异化的一点反思

为了成为单一分数标准主控下的成功者,中国式的读书学习只能是排除一切可能干扰取得高分的兴趣爱好,单一强调刻苦勤奋(比如古人强调的“头悬梁,锥刺股”“三更灯火五更鸡,正是男儿读书时”),因为这样的学习有助于在最后关头的拼命一搏中取胜。而学生则因为自始至终没有真正获得“主体”或“为本”的地位,所以无权自主决定“我要学什么”,只能是“规定我学什么,我就只能学什么”,只要不合单一的分数标准,就一律被否定。因此,教育主管者也就不敢放手让学生去接触社会实践,怕学生读书分心,怕他们的学习被干扰,恨不能让他们到空无人烟的荒山野岭去“一心只读应试书”。

其实,读书学习原本可以有多样化的目的,其中对人才成长能产生最持久推动力的莫过于个性化的“兴趣读书”“思考读书”。然而,在学科学位本位制度管理下的读书学习,学生的兴趣、个性不仅不会关注,反而会在“一律如此”的要求下日渐被耗损磨平,所剩下的也就是在被迫读书时怎么取舍的利弊权衡了。

而利弊权衡导致的直接后果是,学生不是把如何学好知识作为自己的使命,而是始终考虑以最能直接证明自己学习合格的方式学习,或者是以最小的代价取得自己已经学习合格的证明(于是,能够躲避读书痛苦的作弊现象开始蔓延,甚至出现了不愁没有需求的现代作弊产业链)。

其实,中国人这种只追求满足眼前浅近需求的读书理念早在一百多年前就已经备受外部世界的批评。

早在19世纪60年代,经历了鸦片战争的惨败的中国,终于于1861年开始洋务运动,而此后不久,日本于1868年开始明治维新,两个国家先后派出大量人士前往欧洲学习。当时,普鲁士“铁血宰相”俾斯麦这样评价到欧洲学习的中日两国人士的不同态度:“日人之游欧洲者,讨论学业,讲究官制,归而行之;中人之游欧洲者,寻某厂船炮之利,某厂价值之廉,购而用之。强弱之源,其在此乎?”应当看到,在那样一个年代,能够迈出国门的中国人,几乎没有一个不是精英式人物,没有一个不是符合官方认定的文明规范的。然而,俾斯麦恰恰是面对着这样一些来自古老中国的精英人物做出了“30年后,日本将兴起,而中国将衰弱”的预言。偏偏俾斯麦一言命中,1894—1895年甲午中日战争,中国惨败于日本,国际地位一落千丈,而日本则进入列强行列——时间正好过去了30年!

如果说作为政治人物的俾斯麦这一番话还难免有点算命先生式的“语焉不详”的意味,用语措辞还显得比较委婉,那么,1883年8月24日,美国《科学》杂志全文发表的美国物理学会第一任会长亨利·奥古斯特·罗兰在美国科学促进会年会上发表的题为《为纯科学呼吁》的著名演讲,用语措辞就严厉得多了。这是美国科学发展史上的一篇经典文章,曾经直接影响了美国科学的发展。在这篇演讲中,罗兰认为:“中国人已远远落后于世界的进步”。“我们现在只将这个所有民族中最古老、人口最多的民族当成野蛮人。”而他将中国人认定为“野蛮人”的依据,竟然是中国人的读书学习方式!

我们不妨看看他究竟是怎样说的。

在《为纯科学呼吁》一文中,他写道:“我时常被问及,科学与应用科学究竟何者对世界更重要。为了应用科学,科学本身必须存在,如停止科学的进步,只留意其应用,那么我们很快就会退化中国人那样。多少代以来他们都没有什么进步,因为他们只满足于应用,却从未追问过原理,而这些原理就构成了纯科学。中国人知道火药应用已经若干世纪,如果正确探索其原理,就会在获得众多应用的同时发展出化学,甚至物理学。因为没有寻根究底,所以中国人已远远落后于世界的进步。我们现在只将这个所有民族中最古老、人口最多的民族当成野蛮人。……当其他国家在竞赛中领先时,我们

国家(美国)能不思进取吗?难道我们总是要匍匐在地上去捡富人餐桌上掉下来的面包屑,并因为有更多的面包屑而认为自己比他人更富裕吗?不要忘记,面包是所有面包屑的来源。”

弹指一挥间,百余年逝去,谁能想到,一百多年以后,中国人竟然以自己的行为证实了罗兰先生的指责——中国人仍然“野蛮人”似的“匍匐在地上去捡富人餐桌上掉下来的面包屑”而未能发生本质改变!

从这一角度理解中国人的读书理念,当前国内教育的种种乱象就不难理解了。改革开放以前,无论这种教育制度存在多少问题,人们都别无选择,只能任其摆布。而随着改革开放日渐深化,“金榜题名”不能再给读书学习者带来原本期望的目标追求,而仅能产生一纸证书,以致学生一旦走出校门,“一粥一饭尚需自己重新全力打拼”。因此,有些人不仅对高职高专不再感兴趣,甚至连“二本”也不想去读,有些人为了躲避中国的教育制度宁愿花重金去国外留学,有的家庭甚至为了让孩子不再受“应试教育”“读死书”的折磨而举家移民,这些现象也就可以理解了。进一步思考,为什么当今中国有那么多大学毕业生回头重新去读中专中技?这看似荒唐,其实道理也很浅白。因为回头重读可以为自己找到在社会上立足的资本,可以自食其力,即使不能谋得“千钟粟、黄金屋、颜如玉”的辉煌成功,也可能获取“食有鱼,行有车”的生活,可以“比上不足而比下有余”了。

刘伯奎

2017年2月

第二版前言

自1993年5月,原国家教委颁布《师范院校教师口语课程标准》至今,不觉已经十几年过去了。然而,由于种种原因,时至今日,承担教师口语课程的教师们,仍常常会碰到有人这样提问:“教师口语,这是一门什么课程?”

从理论角度说,我们应不难明白,教师口语课程的教学目标,是指导师范院校各专业的学生,也即未来的教师们,训练自己的口语能力,使得他们在课堂内外、校园内外都是口语表达与口语交际方面的佼佼者。

只是,当我们从课程理论的原则把握转向教学内容的实践操作时,原先似乎清晰具体的教师口语,立刻就显得有那么点模糊了。这门课程教师教什么?应该怎么教?学生学什么?应该怎么学?如果说,传统的学校教育体系中,从未开设过教师口语课程,仍能“江山代有人才出”,有一代又一代的优秀教师成功地担负起“民族教化”的重任,那么,在今天的形势和条件下,该门课程非开设不可的必要性又在哪里?而且,又如何保证该门课程的实际开设与理想的目标追求之间达到一种具体的同一性?

在某种意义上可以这样说:正是上述诸问题以及由此而引发的一系列有待解决的具体问题,使得这门课程的开设至今仍不顺畅。时至今日,国内诸多师范院校仍未能开设或全面开设该门课程,就是明证。

这里,就该门课程的诸多问题试作阐释如下。

一、“教师口语”教什么?怎么教?

从《师范院校教师口语课程标准》的字面上去认读,该门课程“教什么”是明明白白的。第一编:普通话训练;第二编:一般口语交际训练;第三编:教师职业口语训练。可是,当我们真的按照传统学科的教学方式,将计划课时切成三大块,去逐编展开教学与训练时,立刻就会有两个问题凸现:

第一个问题,该门课程共三编,而第一编“普通话训练”,其实是国内各

级师范院校的传统课目。至于第三编“教师职业口语训练”，更是早有“教材教法”“教学实习”等独立课程的教学与训练与之相对应。如此观之，教师口语作为一门由国家教育主管部门至20世纪90年代才设置的创新课程，三编内容中竟有两编的内容早已有之，有重复开设的必要吗？

第二个问题，既然将这些内容以专业必修的形式推出，理论上又给以如此高度的重视，显然，意在强调其重要性。但是，当我们按照《师范院校教师口语课程标准》中规定的“中等师范不得少于100学时，师范专科不得少于72学时，师范本科不得少于56学时”的计划课时，对三编内容进行切割分配时，“一”“三”两编所能分得的实际课时，与过去分别列为独立课程时所能占有的教学课时相比，不仅没有增加，反而大大减少了。而新加进来的第二编“一般口语交际训练”，虽然内容确实很新，但师范性或师范特点却并不很强。如此观之，“教师口语”课程的开设，从教学时间用量上看，将原先分别为独立课程，享有完整的教学计划的诸多内容，变为共用一门课的教学计划，这岂不是在理论上大加强调，而在实践中却具体否定吗？两个难以回避的问题，实际上迫使我们不能不去思考，教师口语课程的内容，究竟应当是三编的并列（或凑合），还是使其实现一种“升华”，在教学与训练中实现三编的有机融合？这其实是这门课程“教什么”的关键所在。很显然，答案只能是后者。

然而，三编内容分明各自独立，自成体系，又如何实现“有机融合”呢？实践证明，对三编训练内容的目标要求进行提炼，融其共同要求，再以此作为三编训练内容的总体目标要求，即可以有效地推动三编实现有机融合。

在本教材第三章第一节，我们对三编训练内容的目标要求进行提炼融合，共列出了“语音规范、吐字畅晰、语调适中、节奏合理、表意准确、措辞贴切、构想周密、详略得当、角度新颖、见解深刻、反应敏捷、紧扣题旨、表情自然、态势得体”等14项标准，为三编内容实现有机融合提供了具体化的依据。所谓“有机融合”的意思也就是，如果三编训练的教学目的，其实也就正在于从这14项具体环节提高学生的口语水平，那么，只要我们把握住这14项标准，以此为纲，则无论我们立足于哪一编的训练，也就同时在进行三编的训练，或者换句话说，就是在进行教师口语的职业能力训练。

至此，“教师口语”课程“教什么，怎么教”的问题，应当说已开始趋于明朗了。三编内容犹如并行前进的三艘大船，载着全体学生，向着以14项具体目标合成的总体目标方向前进。在前进中，就每位教师而言，偏好于驾驶哪一艘船，或者说驾驶哪一艘船更有利于自己“扬长补短”，而且更有利于全面落实14项训练目标的要求，就不妨将教学训练的侧重点置于该船。只要不是偏此废彼，而是纲举目张，全面把握，就都可以引导学生实现训练目标。

由此则不难看出，一本教师口语教材，由100位教师来教，就可能因为其各自把握的侧重点不同而教出100种式样。由此则又可知，教师口语其实是一门“百花齐放”的课程，是一门有助于教师显现自己的个性特点，

显现自己的“教学训练风格”，且有助于教师自己“扬长补短”的课程。

二、“教师口语”学什么？怎么学？

考察学校教育中的任何一门课程，几乎都可以发现这一规律，即一门课程，只要解决了“教什么，怎么教”的问题，课程开设应该说就已难度不大。因为“教什么，怎么教”的问题一经明确，“学什么，怎么学”的问题往往也随之迎刃而解了。但是，“教师口语”课程是一个例外。

这个例外是由“教师口语”训练内容的独特性质决定的。这一独特性质表现在以下几个方面。

（一）教师口语不宜以重复模仿的形式进行训练

考察各类学校各类课程，几乎无不是以教师为“样板示范”，学生跟着“重复模仿”的形式展开教学的。无论是知识理论类课程，还是能力操作类课程，教师都可以针对教学与训练的内容制定出标准答案或规范程序，学生如能使自己的模仿重复“达标”，课程学习就算合格。以学外语或学电脑为例，只要学生跟在样板的后面不断地重复练习，直到与样板近似或一样，就可以认定其学习合格。

然而，“教师口语”课则不宜以重复模仿的形式展开训练，因为“教师口语”并不是教还不会运用某种语言（如汉语、英语等）的人学习如何运用该种语言，而是指导已经可以熟练运用某种语言的人在实践应用中如何把话语说得更好，更恰当，因而也更有效用（所以有时候，人们也会把“口语训练”称为“口才训练”）。所以，我们不能想象，全班学生居然以同样的语调节奏就同一内容展开朗读、演讲训练，以完全相同的内容与程序，在思想教育必不可少的交谈、辩论训练中，进行规定的、机械重复的接答应对！

很显然，口语训练的本质特点要求，学生个性的气质差异显现，均使得教师口语排斥重复模仿式的训练，而更侧重于多方面的“各不相同”。正如一句老话所说的，第一个说“姑娘美得像朵鲜花”的，是天才，第二个、第三个……呢？即使还是评价同一位姑娘，他也不能再说“像朵鲜花”，而必须另外寻找新的赞美形式，这是口语训练独特性质的具体显现之一。它提示我们，口语训练并不是要把所有的人都训练成同一语言风格，而是努力使每一个人都具有运用多种风格进行表述与交流的能力，同时能注意扬己之长，补己之短，最终形成自己个性独特的语言风格。

（二）教师口语训练必须显现贴近现实生活的“情境多变”特点

考察各类学校各类课程的教学，几乎无不是在“单一化”“纯净化”的状态下进行的。即以小学数学课而言，计算飞机飞行数小时后的位置，计算两车相对开行若干时间后能否相遇等类问题时，对风力风向、阴晴能见度等因素的影响是不加考虑的。至于物理、生物、化学等课程中的某些实验，有的还要在真空、无菌条件下进行。

而口语训练，则不宜在“单一化”“纯净化”的情境中展开，而应从训练初始就注意显现现实生活的“情境多变”的特点。即使某些必要的自练环节，

也应注意需不时地接受“现实情境”的检验。例如,不论是朗诵、演讲,还是教学试讲,虽然有时需要独自在无人的偏僻处训练,但是否“达标”,则常常要受到“当众进行”的审查。

“情境多变”在口语训练中实际上具有多层含义。例如,因听众的多少以及身份的不同,而给说话人带来的不同心理压力,因时间、地点等语境要素构成差异引发的不同影响等。此外交谈、辩论等思想交流过程中,双方因个性、气质、观点、立场等差异也会导致多变现象等。这些都使得口语训练从初始阶段就不可能遵照某一不变的程序,去“以不变应万变”,而应注意贴近现实生活,“以变应变”,并能在“情境多变”的前提条件下,保持口语水平的稳定。这就又使得我们不能不注意到,传统学科体系中,很多课程都可以“闭门苦读”以完成学业,而口语训练,在“单一化”“纯净化”的条件下“闭门训练”并一举成功,几乎是不可能的。

(三) 教师口语的水平,只能是在全面系统的训练中,逐步获得稳定扎实的

提高

“教师口语”课程还有一个重要的个性特点,即“不可能速成”。

各类学校中的各门课程,在系统化教育的同时,几乎无不同时显现出某种“可以速成”的特点,即有人可以用比规定时限少,有时甚至少得多的时间系统学完课程。自然学科中如数、理、化等课程,国内外早已有“少年大学生”对课程的全面系统消化接受的速度,令世人赞叹。再如人文学科。我国已连续推行多年成人自学考试,每年开考两次,每次间隔虽有数月时间,但考生中相当多的一部分人,其实是已另有职业者。他们常常只能利用业余时间学习,也不过是几个月后,就可以同时参加几门课的考试,并且成功率也不低。这其中,也表现出了一种“可能速成性”。

而口语训练课程的进行中,则罕见此类的“速成”现象。口语训练的14项标准,虽有主次轻重之别,但在训练与应用实践中,却都是同时向受训者提出要求的(这就是课程“学什么”的统一规定性),不仅14项标准中每一项的“达标”,都是一个系统化的渐进过程,而且,在对受训者进行检验时,14项标准的主次轻重,又因说话人自身文化水平、个性气质的差异,以及因受话题、语境的影响而演变成不同的具体组合形式。例如,某人表述某话题时,“构想是否周密,且详略得当;见解是否深刻,且角度新颖”可能是其面临的主要问题,而另一人的另一话题表述,面临的主要问题则可能变成了下面这些问题:“语音是否规范,且吐字畅晰;表情是否自然,且态势得体”(这就是“怎么学”的个案要求的差异性)。有时就同一个说话人而言,不同话题的表述也可能出现上述之问题重心的转移。这就从根本上决定了口语训练实际上不可能“速成”,在某种意义上,它甚至还表现为“只能逐步渐进”的特点。

当然,这并不同时就意味着口语训练是一门短期难显成效的学科。就具体的口语形式(不论是朗诵、演讲,还是交谈、辩论)而言,尤其是就某一具体的话题表现而言,经过认真而有效的准备,短时间内实现“飞跃式”的

提高,在口语训练中也是很常见的(而口语总体水平的提高,正是在这一次次具体提高中显现的,是由“量变”到“质变”的系统发展过程)。这也就使得口语训练显现出一种“终生学习与阶段训练的有机统一,专项训练与全面实践的有机统一”的特点。

三、“教师口语”练什么?怎么练?

作为一门能力训练课程,“教师口语”的三编内容与训练项目是相当丰富的,甚至可以说是方方面面,堪称庞杂的。而以一个班级为30人计算,如果逐人地从“发声方法、态势动作”到“教育教学口语”,逐项展开轮训,不言而喻,其教学时间必将成几十倍地增加。这样一来,学科教学所需要的总时间量与教学计划所能提供的课时数之间,就产生了矛盾(这其实也是教学工作中常见的一种矛盾)。而教师口语训练的独特性又在于:不可能以“教师讲、解,学生听、记”的传统教学形式取代训练,也就是说,口语能力不可能是“听”出来的,而只能是“练”出来的。教师口语训练不可能集体同时进行,而只能是逐一轮训,使得教师口语教学轮训的“怎么练”问题显得尤为突出。

为了解决这一矛盾,教师口语训练在“练什么,怎么练”方面,务须注意落实以下几点。

(一) 注意突出训练项目的多功能性

教师口语训练忌讳为训练某一方面的能力单独进行某种训练,而注重于通过训练环节的多功能性来缓解“教学与时间”的矛盾,即力求每一教学轮训环节都能同时使学生受到好几个方面的训练。以立体思维训练为例,一般要求学生应有关于“话题”的文字底稿(先完成立体思维运动轨迹的新模式训练,并用文字予以“定型”),再熟悉底稿(根据训练程序要求和对文字底稿的依赖程度,分别进行四种不同表述形式的训练),最后登台表述(以演讲形式完成思维、表述与态势等诸方面的同步训练),而教师则依据其文字底稿和表述实况,从其思维、写作、语音规范等几个方面进行综合评定。仍以此项训练为例,写文字稿与熟悉表述内容,包括态势风度设计等通常必须在课下提前完成,这同时也就实现了口语训练课注重课外自练的要求。

(二) 注重训练模式统一,而话题各异,教师则“因材施教”,进行角度各异的具体评点

实践告诉我们,在同一教室里坐着的学生,在口语水平提高方面的具体需求是不同的。有的学生是对话题的认识虽有一定深度,语言表述却不够流畅;有的学生是语言表述虽流畅,但身姿态势却不够得体;有的人背稿表述生动自如,但一让他作即兴表述则支支吾吾,不知所云;还有的人是台下说话还过得去,可是一登台,就出现了口齿不清的毛病,不凝神细听,就不知他在说什么……这些各有长短的具体情况,均要求指导教师能够根据“因材施教”的原则,分别进行有具体针对性的指导。

本教材所提供的统一训练模式,特指集体轮训的形式或程序。这种训练

模式不提供具体的训练话题,而将其留给指导教师或学生自己填入。以逆向思维训练为例,要求学生自选一则成语或俗语,发表“反弹琵琶”式的演讲,此即为训练模式。学生则须按照这一模式,经过认真思考后自选话题。如曾有学生自选“东施效颦好”“玩物丧志辩”“狐假虎威,何错之有?”“黔驴技穷,责任在谁?”等话题发表“反弹琵琶”式演讲(不难看出,此一模式即可派生出大量的具体话题)。

当学生从思考选题开始直至表述完成——逐环节地完成了该项训练时,教师则从其发音、思维、写作、态势等多个方面进行综合评定。

(三) 注重引导学生注意对话题表述的过程进行思考,而不是只满足于追求答案

综观中外教育发展史,从来都存在着两种不同的教育观念。一种为“教育即知识灌输”,表现为将学生视为只能被动地接受知识的对象,教学过程注重于对其进行“知识灌输”。这种教育形式的特点之一表现为,当具体的教学过程结束时,学生不可能有高于老师水平的表现。还有一种为“教育即能力启发”,在观念上表现为将学生视为有待开发其智慧潜能的对象,教学过程中注重于启发。这种教育形式的特点之一表现为,在“教与学”的过程之中,学生可以有超出教师水平的表现。

当然,从知识与能力的总体角度看,学生一般是低于老师的水平的,但是,也应当看到,在能力训练中,尤其在某一具体的环节方面,学生有超越老师的表现,也是正常现象。以本教材立体思维训练四法为例,其中的范例全部取自学生作业,有的确实是教师也难以轻易完成的。

作为一门能力训练课,本教材中提供的系统训练方法,注重于智能启发,旨在通过一个个具体的模式训练,让学生的智慧潜能得到充分的表现与提高,并且,如前所述,本训练法不主张以标准答案去限定学生的思考和表述,而注重于引导其对口语交际“成败优劣”过程的辨析思考,注重于对其进行多重标准的综合评析。

(四) 注重在教学与训练中形成“群言堂”的风气

教师口语是一门能力训练课,实践证明,教师在教学中作过多的理论阐述和示范是难以取得真正的成功的。无论教师有多高的理论建构和表述水平,这些充其量也只能证明他讲得好,却未必能证明他同时也教得好。在该门课程的教学与训练中,教师应该是处在“教练”或“导演”的位置上,把讲台让给学生,让学生或轮流登台作单向表述,或两人成组作双向交流,或“七嘴八舌”地进行交谈、讨论与辩论、商榷,而教师则应在学生“表演”之后作简洁明了的“长处说长、短处说短”的评述,这就是教师口语“群言堂”式教学训练的形式特点。反之,如果将学生视为有待进行“知识灌输”的对象,则难免总觉得学生水平低,总觉得应该把道理再讲得全面一些,透彻一些,就难免要作过多的理论说教,搞“一言堂”。实践证明,这对教学与训练没有什么好处。

而教师在只占少量时间的讲析中,应注意针对学生的观点和表述,尽可