

教师口语 训练教程

◆ 刘伯奎 王 燕 段汴霞 编著 ◆

 中国

人民

大

学

出

版

社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师口语训练教程/刘伯奎, 王燕, 段汴霞编著.
北京: 中国人民大学出版社, 2000

ISBN 7-300-03559-0/G·709

I. 教…

II. ①刘…②王…③段…

III. 汉语-口语-师范院校-教材

IV. H193.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 37114 号

教师口语训练教程

刘伯奎

王 燕 编著

段汴霞

出版发行: 中国人民大学出版社

(北京海淀路 157 号 邮编 100080)

发行部: 62514146 门市部: 62511369

总编室: 62511242 出版部: 62511239

E-mail: rendafx@public3.bta.net.cn

经 销: 新华书店

印 刷: 三河市新世纪印刷厂

开本: 850×1168 毫米 1/32 印张: 15.25

2000 年 8 月第 1 版 2000 年 8 月第 1 次印刷

字数: 373 000

定价: 20.00 元

(图书出现印装问题, 本社负责调换)

目 录

绪 论	(1)
-----------	-------

第一编 普通话训练

第一章 普通话概说	(23)
第一节 大力推广普通话	(23)
第二节 普通话是教师的职业语言	(24)
第三节 现代汉语的方言	(25)
第四节 普通话水平测试	(27)
第二章 普通话语音训练	(30)
第一节 语音的规范化	(30)
第二节 音节、声母、韵母、声调	(38)
第三节 语流音变	(70)
第四节 停顿、重音、句调	(90)
第五节 方音辨正	(110)

第二编 一般口语交际训练

第三章 一般口语交际概说	(129)
第一节 学习口语交际的目的和要求	(129)
第二节 一般口语交际的形式分类及其特点	(135)
第三节 口语交际对人的多种能力的依托和促进	(139)

第四节	口语交际与语境·····	(157)
第五节	口语语病综合分类及其根源探索·····	(161)
第四章	一般口语交际的基础训练·····	(175)
第一节	发声原理及其训练·····	(175)
第二节	念读要领及其训练·····	(183)
第三节	听话能力指导及其训练·····	(187)
第四节	态势语设计及其训练·····	(192)
第五节	心理素质要求及其训练·····	(204)
第六节	立体思维模式及其训练·····	(212)
第五章	单向表述口语交际的技能训练·····	(243)
第一节	口语表述的基本形式及其训练·····	(243)
第二节	朗读训练·····	(258)
第三节	演讲训练·····	(277)
第六章	双向交流口语交际的技能训练·····	(313)
第一节	论辩训练·····	(313)
第二节	交谈训练·····	(344)

第三编 教师职业口语训练

第七章	教学口语·····	(379)
第一节	教学口语的特点和要求·····	(379)
第二节	教学口语的语音特点·····	(386)
第三节	教学口语的表达方式·····	(390)
第四节	教学口语的分类阐述·····	(401)

第八章 教育口语	(433)
第一节 教育口语的特点和要求.....	(433)
第二节 说服语.....	(435)
第三节 激励语.....	(448)
第四节 表扬语.....	(456)
第五节 批评语.....	(462)
第六节 班主任谈话艺术.....	(471)
 后 记.....	 (479)

绪 论

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，不觉已有好几个年头了。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？”

从理论角度认识这门课程，其实并不复杂。根据《师范院校教师口语课程标准》的介绍，这是一门“研究教师口语运用规律的一门应用语言学科，是在理论指导下培养学生在教育、教学等工作中口语运用能力的实践性很强的课程，本课程是培养师范类专业学生教师职业技能的必修课”。而该门课程开设的目的，是为了“教育学生热爱祖国语言，认真学习、积极贯彻国家语言文字工作方针政策，增强语言规范意识；能用标准或比较标准的普通话进行口语交际；初步掌握运用教师职业语言进行教育教学的基本技能，并能对中小学生和幼儿的口语进行指导，以利于提高全民族的语言素质”。

顺应上述之课程性质与目的，该门课程由普通话训练、一般口语交际训练和教师职业口语训练三部分构成。普通话是教师的职业语言；普通话训练是前提，贯穿本课程始终。一般口语交际是社会人际交往中基本的口头语言活动，是适应现代社会发展需要的重要能力；一般口语交际训练是普通话训练的继续和深化，是教师职业口语训练的基础。教师职业口语是用标准或比较标准的普通话表达的，符合教育、教学要求的专业用语，是师范院校学生首要的职业基本技能，教师职业口语训练是一般口语交际训

练的提高和扩展。

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，如何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”，立刻就显得有些模糊了。这门课程教师教什么？应该怎么教？学生学什么？应该怎么办？如果说，传统的学校教育体系中，从未开设过“教师口语”，仍能“江山代有才人出”，一代又一代的优秀教师们成功地担负起“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。

下面，就该门课程的诸多问题试作讨论。

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，如果我们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而出：

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 90 年代才设置的创新课程，共三编内容中竟有两编的内容早已有之，还有换个名称重复开设的必要吗？

第二个问题，既然将这些内容以专业必修的形式推出，并且，理论上又给以如此高度的重现，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，但师范性的特点却并不很强。如此观之，“教师口语”课程的开设，从教学时间用量上看，将原先分别列为独立课程，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，而在实践中却在具体否定吗？

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。

在教材的第二编第一章第一节中，我们对三编训练内容的目标要求进行了提炼融合，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^①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：如果三编训练的教學目的，实质上在于从这 14 项具体环节提高学生的口语水平的话，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技能训练。

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，载着全班学生，向着以 14 项具体目标合成的总体目标方向前进。在前进中，只要不是偏此废彼，而是举纲张目，全面把握，（就每位教师而言，更偏好于驾驶哪一艘船，或者说具体驾驶哪一艘船，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），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，如何教”的问题，课程

^① 态势，是口语交际活动中的辅助手段，即通过体态、手势、表情、眼神等非语言因素传达信息，以强化口语交际效果的辅助形式，又可称为体态语，态势语。

开设难度应当说就已不大。因为“教什么，如何教”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，还是技能操作类课程，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。以学外语口语或学电脑为例，学生只要跟在样板的后面不断地重复练习，直到与样板近似或一样，即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”称之为“口才训练”）。所以，我们不能想像，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，在对对学生进行思想教育必不可少的交谈、论辩训练中，进行规定的、机械重复的接答应付！

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，而更侧重于要求多方面的“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

的赞美方式，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，几乎无一不是在“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等，此外还有交谈、辩论等思想交流过程中，双方因个性、气质、观点、立场等差异所导致的多变现象等等，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。尽管传统学科体系中，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”。

逐一检查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，有人可以用比规定少得多的时间系统学完课程内容。自然学科中如数、理、化等课程，国内外一些天分很高的“少年大学生”，他们对课程内容消化接受的速度之快，均令世人赞叹。再如人文学科，虽然看似不易速成，但以我国已连续推行多年的成人自学考试为例，每年开考两次，每次间隔虽有数月时间，但考生中有相当多的一部分人，只能利用业余时间学习，仅用几个月时间来掌握应考的重点，就可以同时参加几门课的考试，并且通过率也不低。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”，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、详略得当；见解是否深刻、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：“语言是否规范，且吐字畅晰，表情是否自然，且态势得体”（这就是“怎么学”的个案要求不同

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、论辩)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,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?

作为一门技能训练课程,“教师口语”的三编内容与训练项目是相当丰富,甚至可以说是方方面面,堪称庞杂的。而以30人为一个班级计算,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的一种常见矛盾)。而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。口语训练不可能集体同时进行,而只能是逐一轮训,这就使得口语教学轮训中“怎么练”的问题显得尤为突出。

为了解决这一矛盾,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

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，包括态势语设计等通常必须在课下提前完成，这同时也就又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，在同一班级，学生在口语水平提高方面的具体需求是不同的。有的学生对话题的认识虽有一定深度，语言表述却不够流畅；有的学生语言表述虽流畅，但姿态却不够得体；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……这些各有特点的具体情况，均要求指导教师能够根据“因材施教”的原则，分别进行具体的、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。这种模式训练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。如曾有学生自选话题为“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？”……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之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水平的，但是，也应当看到，在技能训练中，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发展，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”的过程辨析思考，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，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。而教师则应只在学生“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”。实践说明，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评中，还同时应注意针对学生的观点和表述，尽可能地作多种角度的评析以及各种观点的介绍，使训练的课堂内，多种观点和多种思考角度、多种思维模式“百花齐放”，以开阔学生的眼界，拓展其对话题思考的广度和深度，并在此基础上提高口语交际应对的敏捷度和准确度，这又可以视为教师口语“群言堂”式教学训练的内容特点。这其中，失去了“群言”作为训练的基础，在单一话题内作单一模式的思考，口语水平是很难快速提高的。因此可以说，“群言堂”又是教师口语教学训练水平提高的有效保证。

(五) 注重使口语训练贯穿学生在校学习期间的始终

能力的训练是一个长期渐进的过程，不可能一蹴而就，因

此，教师口语课宜在低年级开设。这样，在课程学习有了一定的基础和认识后，学生仍能有一至三年的自我训练时间。同时，本课程要求学生了解并掌握学校教育工作的特点和规律，即使在教学训练结束以后，学校和专任教师也可以组织学生，或观看优秀教师教学、教育口语录像，或聘请优秀教师、优秀班主任前来开设讲座等多种形式进行持之以恒的职业技能培训。此外，由于在学生临近毕业的教学实习时，还要再次专门接受“教师职业口语”的训练。这样，教师口语课的教学与训练就能潜移默化地贯穿学生在校学习期间，并取得最佳效果。

四 教师对口语训练的系统把握

（一）思维训练是口语训练的中心环节

“教师口语课程标准”规定的从“普通话训练”到“教师职业口语训练”的全部训练项目共数十个，而授课时间只有几十个（本、专科）或 100 个学时（中师）。尽管教师口语课程“标准”强调“课外训练是本课程的重要组成部分，要有一定的时间和组织保证”，但是，课外训练毕竟不能等同于课堂教学训练。为解决这一矛盾，在训练中应紧紧抓住举纲张目的中心环节，这一环节处于口语系统训练过程的支配地位，对口语水平的提高起着决定性作用。以这一环节为中心展开训练，就可望收到事半功倍的效果。

那么，这个中心环节是什么呢？为弄清这个问题，让我们先对口语训练诸环节的分支组合作一番剖析（详见 13 页口语训练系统图）。将训练综合要求的 14 项要求加以对比，不难看出，“构想周密、详略得当、措辞贴切、见解深刻、角度新颖、表意准确、反应敏捷、紧扣题旨”等八项要求可以具体表现为“确立观点主题、组织话题材料、优化表述程序”等三个环节，而这三