

农村教师学科专业素养研究系列
首都师范大学基础教育研究丛书

主编 刘晓玫

小学语文

教师学科专业素养 与课堂教学实践

张彬福 赵方红 孔凡艳 编著

XIAOXUE YUWEN JIAOSHI XUEKE ZHUANYE SUYANG YU KETANG JIAOXUE SHIJIAN



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

“基于农村中小学课堂的课程研究与农村教师专业发展”项目成果

小学语文

教师学科专业素养与课堂教学实践

张彬福 赵方红 孔凡艳 编著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

小学语文教师学科专业素养与课堂教学实践/张彬福, 赵方红, 孔凡艳编著
—北京: 首都师范大学出版社, 2012. 12

(小学教师学科专业素养与课堂教学实践/刘晓玫主编)

ISBN 978-7-5656-1234-3

I. ①小… II. ①张… ②赵… ③孔… III. ①小学语文课—课堂教学—
教学研究 IV. ①G623. 202

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 310024 号

XIAOXUE YUWEN JIAOSHI XUEKE ZHUANYE SUYANG YU KETANG JIAOXUE SHIJIAN

小学语文教师学科专业素养与课堂教学实践

张彬福 赵方红 孔凡艳 编著

责任编辑 王莉莉

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

三河市博文印刷厂印刷

全国新华书店发行

版 次 2013 年 1 月第 1 版

印 次 2013 年 1 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 17.75

字 数 312 千

定 价 60.00 元 (全二册)

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

农村教师学科专业素养研究系列

编 委 会

主 任

郑开义 冯义国 马铁铃

副主任

张景斌 王海燕 刘晓玫 张宝义 郁兴华

编 委

张彬福	曾小平	孙素英	邵燕楠	卢慕稚	黄燕宁
赵方红	孔凡艳	谢立新	孙宝香	李秀清	吴进文
高欣	马力芬	陈玉梅	闫志香	张友金	闫立新
赵瑞玲	冯英慧	马山	周志英	刘海东	王瑞霖

总 序

在课程改革的过程中，教师是关乎成功与否的关键因素之一，教师在这个过程中既要面对改革引发的课程理念、目标以及内容等诸多方面变化所带来的挑战，同时也在改革的过程中获得了更多的发展机会。

当课程改革进行到一定的阶段，我们发现一个较为突出的问题，就是当课堂教学发生了很多变化的时候，如转变了教师角色、设计了很多的活动、关注了学生的主体性等等之后，教师对于学科内容的理解与把握在很大程度上决定了学生在课堂教学中的所得，教师的学科专业素养成为提升课堂教学质量的关键。

在这几年的教师培训和课堂观察中，我们感觉到课程改革的深化需要在教师专业发展的过程中注意几个问题。一是要在教师转变教育观念的基础上，强调对学科的理解与认识；另一个是在关注课堂教学形式转变的基础上，关注对课程内容的理解与认识；在关注课程内容是什么的同时，更要关注课程内容背后的本质的东西，而且还要整体地把握内容之间的联系。上述谈及的这些问题，也就是所谓的教师学科专业素养问题，它主要体现在教师对学科意义与价值、学科内容本质的理解，以及学科的能力水平等，无论是数学教师还是语文教师、物理教师等，对本学科的整体理解和认识以及对具体的核心内容的把握是上好这门课的基础，否则，无法实现本课程的目标。这就是为什么在目前制定的教师资格评价标准中，学科专业知识成为考量教师资格的重要因素之一。

教师对本学科的意义与价值的理解以及对课程内容本质的认识是一个长期的过程，这一方面是由于学科本身是发展变化的，另一方面就是人对事物的认识总是要在长期的过程中才能越来越深入，所以，只要教师们能够意识到这个问题，不断思考这个问题，在教学中交流这样的问题，就会不断进步，进而突破制约教师成长和发展的这个瓶颈。

由首都师范大学首都基础教育发展研究院刘晓玫教授主持的北京市教委的这项课题，将研究的焦点集中到了中小学几个主要学科中的教师学科专业素养上来，说明他们很好地抓住了当前课程改革进程中遇到的一个非常关键的问题，他们结合课堂教学的案例，发现和分析问题，进一步探讨其中与教师学科专业素养有关的要素，对如何从教师学科专业素养的角度破解课堂教学中存在的问题、促进学生的学习有积极的作用。这是很有意义的。

当然，教师学科专业素养的研究既是一个值得不断深入探索的问题，也是一个需要花功夫去实践的问题，希望参与本研究的老师们继续努力、不断探索，为教师专业发展开创新的局面。

是为序。



2012.12

前言^①

我国新一轮基础教育改革已开展了十余年，课程改革的推进使教师们的教育理念产生了巨大变革。为了促进学生的全面发展，体现学生的主体地位，改善我国中小学课堂以灌输为主的教学形式，教师们越来越多地尝试生动活泼的教学组织形式，尽可能在课堂上调动学生的学习积极性，同时，过程性目标的提出也促使教师在课堂教学中设计各种活动，从而使中小学课堂呈现出活泼、生动的师生互动场面。然而，教育改进与其他问题一样，都要思考形式与实质之间的辩证关系，当“怎么教”的问题成为教学中最为关注的问题的同时，其实“教什么”的问题同样影响着课堂教学的质量和课程目标的实现，尤其是对所教的内容的本质的认识。在高度认可教学形式从学习心理学上对学生产生不可或缺的影响的同时，我们认为教师对学科本质的理解和追求是提高学科教学质量和决定教学效果的重要因素之一，尤其是在对课堂的教学形式给予关注的基础上，更不能忽视对学科本质的认识与理解。

事实上，在一些学科教师专业发展中始终存在着一定的问题，而且与教师的学科专业素养有关。例如，存在于我国教师间的一种传统认识是：“掌握较多数学知识的人不一定能教好数学，掌握较少数学知识的人照样可以教好数学，正是在这种‘朴素’的认识观之下，我国各级师资培训课程中鲜有数学知识的一席之地……”^②。其他学科的教师培训也有类似的认识和做法，这多少使得我国已经组织的有关新课程的教师培训，确定的一个重要目标就是给受培训者讲授基本的教育理论，并着眼于教学观念的转变。这自然值得肯定。但考察一些来自实验区的、有关教师专业发展需要的报告发现，教师专业发展需求与问题中，一个最为重要和紧迫的方面，就是学科专业素养的欠缺。

本套丛书正是在这样的背景下，课题组的全体成员一致认为各学科课堂教学的变化是喜人的，但课堂中存在的问题也是客观存在的，尤其是若要提升课堂教学的质量和学生的学科素养，教师的学科专业素养状况的成为关键的影响要素，因此，我们从教师的课堂教学实例入手，以教师的学科素养的体现为聚焦点，结合课程内容和要求阐述相关的学科知识内涵以及蕴含其中的思想方

① 本前言经过课题组集体讨论，最后由刘晓玫、王瑞霖执笔。

② 徐斌艳：《数学课程与教学论》，杭州：浙江教育出版社，2003

法,并在此基础上指向学科能力的培养,将教师的反思与学科专家的评价结合起来,展开对教师的学科专业素养的分析和讨论,期望达到对教师理解课程、理解教学的启发与引领的目的。

一、对教师学科专业素养的基本认识

为了更好地了解教师学科专业素养的内涵,我们首先对“素养”、“学科专业素养”及其相关概念进行分析,在此基础上展开我们对教师学科专业素养的构成及组成成分的探讨和研究。

1. 素养

素养即指平素的修养,通常指人类个体经由日常修养而形成的知识、能力、品德等。在平时的使用中,素养常与素质常常不加区分的使用,但二者其实还是有所不同的。

素质,一是指事物本来的性质,二是指素养、品质和资质。教育理论界的许多学者还认为,素质是一个发展的概念,其内涵和外延在不断扩大。素质既包括先天遗传特征,又包括后天习得的素养,即素质既有先天的条件,又有后天的养成,而素养仅是后天修习获得的结果,即素质包含素养。但按照《辞海》的表述,素质更侧重于“先天的条件”,而素养则侧重于“后天的修习形成”。在论及人的身心状况或才华时,人们多使用“素养”而较少使用“素质”,这逐渐已成为人们的一种表达定势。人的素养形成与人本身的素质有一定关系,但更多依赖于后天积累。

在论及教师专业发展的问题时,由于更加关注各种途径促进教师发展的研究,因此,素养一词也许更加贴切,现在采用“素养”一词更为常见。

2. 教师专业素养

教师专业素质是“教师为完成教育教学任务所应具备的心理和行为品质的基本条件”(顾明远,1990)。正如上文所及,教师素质、教师素养和教师专业素质(养)是目前教育界普遍使用而且也基本不加区别的几个词汇。国内外关于教师专业素养的研究较为丰富,从20世纪末开始,我国的林崇德、朱益明、叶澜等人都先后对教师素养或教师知识进行了研究。我国学者认为教师素质的西方学者解构包括教师的个性品质、教学能力、知识结构和教育观念^①,结合我国国情,教师素养是指教师在教育、教学活动中表现出来的,决定其教育、教学效果,对学生身心发展有直接而显著影响的心理品质的总和(朱益明,

^① 林崇德,申继亮,辛涛:《教师素质的构成及其培养途径》,《中国教育学刊》,1996年第6期。

2000)。在与时代精神相通的教育理念的影响下,教师专业素养或教师知识的结构不再局限于“学科知识教育学知识”的传统模式,而是强调多层复合的结构特征^①。舒尔曼将教师知识分为教材内容知识、学科教学法知识、课程知识、一般教学法知识、有关学习者的知识、情境的知识、其他课程的知识^②,并在此基础上发展了对教师学科教学法知识(PCK)的研究。

近十年来,国内外学者较为一致地认为教师素养包括教师学科专业素养、教师教学知识、学科教学知识等若干方面。在此之中,教师素养的首要构成部分就是教师要对自己所教的学科有深刻的认识^③。

3. 教师学科专业素养

与前面的表述相对应,对于从事某一门学科教学任务的教师来讲,教师学科专业素养应该指教师为完成学科的教育教学任务所应具备的学科方面的知识、能力和品德等。这是他们的教师专业素养的重要组成部分。

有研究者对教师学科素养进行了界定,认为教师学科素养是以学科知识为载体,以概念理解和问题解决的思想为主线逐渐发展起来的一个体系,包括良好的学科观,对学科发展脉络的清晰认识,对学科核心内容的准确把握,对学科基础知识、基本技能和基本思想、基本活动经验的深刻理解,以及适度升华和良好的学科能力^④。

类似的包括从学科角度出发对教师学科素养的研究也有一些,这些研究大体上对教师学科专业素养的内涵和结构有较为一致的认识,但还缺乏更为清晰的、涵盖各个学科的表述。

二、教师学科专业素养的构成

从教师素养的角度笼统地把教师学科专业素养说成是知识、能力和品德的体现,还不能令人满意,从学科角度出发的议论值得借鉴。虽然对于教师学科专业素养的构成并无统一见解,但从各学科的具体观点中可对此问题一窥端倪。

数学学科的有关研究中,张奠宙认为数学素养应包括数学意识、问题解

① 叶澜:《新世纪教师专业素养初探》,《教育研究与实验》,1998年第1期。

② Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987, 57(1): 1-22.

③ 苏霍姆林斯基:《和青年校长的谈话》,上海:上海教育出版社,1983。

④ 毕力格图,孔凡哲,史宁中:《论中小学教师专业标准中的学科成分》,《教育理论与实践》,2011年第2期。

决、逻辑推理和信息交流四个部分^①。美国的 Pugalee 提出的数学素养模型也凸显了数学学科个性特点与一般学科共性的关系。李建华(2001)认为^②, 数学教师的数学专业素养的高低不能简单地用学了多少数学知识来衡量。数学专业素养至少应该包括以下三个方面的内容:(1)从知识的角度来看, 应该较好地掌握初等数学和高等数学的基本数学知识;(2)从能力的角度看, 应该有较强的解决问题的能力;(3)从思想观念的角度看, 应该有正确的数学态度、数学哲学, 对数学的发展历史、数学思想有足够的了解, 热爱数学并能够不断学习和思考。

在语文教师学科专业素养研究中, 有学者提出语文教师的知识构成应包含三个层次: 背景知识、专业知识和核心专业知识。

在英语教师学科专业素养的相关研究中有人指出, 英语教师学科素养表现为: 热爱英语并了解英语课程的最新情况; 具备扎实的英语知识、丰富的英美文化知识、社会学和英语教学法等与语言学相关的多元文化模块的知识; 较强的英语教学能力; 英语研究素养; 还需了解掌握语言学科发展的新动向和新课题^③。但这样的论述也仅仅只是停留在表层, 有待进行深入剖析。

对于化学教师学科专业素养的研究突出体现了学科特色, 有人认为化学教师学科素质应包括化学理论基础知识、实验探究技能、化学的前沿知识、化学的实用性知识和计算机基础知识^④。这样的认识突破了学科专业素养局限于学科教材内容的定势, 拓广了学科专业素养的结构空间。

在地理教师学科专业素养的相关研究中, 将地理素养的结构分为地理知识、地理观点、地理方法、地理能力、地理态度、地理情感等要素^⑤。这种划分融合了学科的物质要素、精神要素和社会要素等多个方面。

已有研究勾画出教师学科专业素养的基本轮廓, 同时也体现出教师的学科专业素养是一个复合性概念。我们分析上述各学科的研究后认为, 作为一名学科教师, 对学科的正确认识和本质的理解是首要的, 所以应当更突出教师的学科观的统领地位, 其次对本学科的基本思想和方法的把握也是重要的, 此外就是学科的知识 and 学科的能力。

① 张奠宙, 李士钊, 李俊:《数学教育学导论》, 北京: 高等教育出版社, 2004。

② 李建华:《论中学数学教师的数学专业素养——对中学数学课程内容中几个问题的再认识》,《中国民族教育》, 2001 年第 1 期。

③ 江俊丽, 陈江:《试析英语教师的学科素养》,《科教文汇》, 2008 年第 8 期。

④ 贾湘:《21 世纪中学化学教师业务素质初探》,《内蒙古电大学刊》, 2005 年第 3 期。

⑤ 王向东, 袁孝亭:《地理素养的核心构成和主要特点》,《课程·教材·教法》, 2004 年第 12 期。

三、教师学科专业素养的发展

教师学科专业素养的发展既是职前教育的重要任务，也是职后教师专业发展的重要目标。国内外的职前、职后教师教育也都有相应的举措。英国不少大学的教师教育学院都专门开设学科知识扩展课程(Subject Knowledge Enhancement)，意图增进师范生对数学、物理、化学等学科的专业认识，拓展其学科思考能力，并在意义丰富的问题情境中应用学科知识。都柏林的 Hibernia 大学开设的此类课程还面向职后教师，以提供机会使其掌握学科与社会相结合的动态变化信息。

我国师范教育十分重视学科课程的学习，在教师资格标准中，对学科专业素养的要求也占有相当的比重。这将对教师的学科专业素养的发展起到积极的促进作用。在职后的学历教育和非学历继续教育当中，加强对教师的正确学科观的树立是十分必要的，因为岁月的冲刷、升学考试带给教师的磨砺和压力、职业的倦怠等等，使教师对学科的认识变的实际但不客观，同样学科核心知识也被具体的课程教学内容扯散，学科能力也呈现机械和技能化，而对学科思想方法领悟与认识则对教师有更高的挑战性。

教师学科专业素养的提高是课程改革向纵深发展的需要，是学科教学质量提高的保证，同时更是素质教育的在课堂教学中得以实现的基础。希望我们对教师学科专业素养的关注能够对推动教师专业发展起到本质性的作用。

目 录

绪 论	(1)
第一章 低年级语文教师素养与语文教学	(21)
第一节 对低年级语文教师学科素养的认识	(21)
第二节 汉语拼音教学	(23)
课例展示与研讨	(26)
课例 1: j q x	(26)
第三节 识字教学	(45)
课例展示与研讨	(49)
课例 2: 水果丰收	(49)
课例 3: 画家和牧童	(60)
课例 4: 日月明	(69)
第四节 阅读教学	(78)
课例展示与研讨	(79)
课例 5: 被赶出家门的小麻雀	(79)
课例 6: 画家和牧童	(90)
第二章 中年级语文教师素养与语文教学	(102)
第一节 对中年级语文教师学科素养的认识	(102)
第二节 阅读教学	(104)
课例展示与研讨	(107)
课例 7: 刻舟求剑	(107)
课例 8: 捅马蜂窝	(117)
课例 9: 可贵的沉默	(128)
第三节 习作教学	(138)
课例展示与研讨	(141)
课例 10: 习作评改——“献爱心”语文实践活动	(141)
课例 11: 习作指导——胜似亲人	(152)

第三章 高年级语文教师素养与语文教学·····	(163)
第一节 对高年级语文教师学科素养的认识·····	(163)
第二节 阅读教学·····	(166)
课例展示与研讨·····	(168)
课例 12: 蝉 ·····	(168)
课例 13: 看不见的爱 ·····	(180)
课例 14: 天窗 ·····	(191)
课例 15: 京剧《赤桑镇》选段 ·····	(199)
课例 16: 冬阳·童年·骆驼队 ·····	(207)
课例 17: 杨氏之子 ·····	(215)
课例 18: 再见了, 亲人 ·····	(227)
课例 19: 梅花魂 ·····	(244)
第三节 习作教学·····	(255)
课例展示与研讨·····	(258)
课例 20: 习作指导——介绍小伙伴 ·····	(258)
后 记·····	(268)

绪 论

小学语文教师是启蒙教师，不仅要有好的教学方法，更要有良好的学科素养。因为小学的语文教学几乎可以说就是教师的“示范”教学，小学生往往是借助模仿教师来学习的。教师怎么写字，怎样说话（强调、语汇等），怎么朗读等等，都会对学生产生潜移默化的影响。著名作家魏巍在《我的老师》一文中描写过这样的情景：“我们默默地看着她写字，连她握笔的姿势都急于模仿。”道出了他当年做小学生时对老师蔡云芝先生的热爱，也让我们深刻理解了教师对于学生学习语文所具有的熏陶渐染的特殊作用。

如何练就和提升小学语文教师自身素养，可以有很多途径和方法，以下几个方面可以说是比较核心的内容。

一、五项基本功是良好学科素养形成的基础

（一）第一种基本功——练写一手字好

俗话说字如其人。写字好是语文教师职业素养的要求，也是语文教师的“门面”。比如一位教师思想挺深刻，讲起课来头头是道，一写字，信笔涂鸦，潦潦草草，没规矩；再比如一位教师风度优雅，知识渊博，一写字，笔走龙蛇，宛若蟹爬。他们深刻的思想、优雅的风度在学生那里就大打折扣了——字太不“优雅”，太缺少素养了。

语文教师，在学生的心目中应该是写得一手好字的，因为教师本身有教学生写好字的任务。教师在黑板上所写的每一个字，不管是楷体还是行草，都应该合规矩，甚至包括每一个标点的书写和使用都要做示范。过去，语文教师在黑板上写字不叫“板书”，叫“板演”，就是这个原因。

语文教师所有写给学生看的字都是具有示范意义的，有的语文教师却忽略了这个意义。例如，他对学生的字不满意，就随手在作业本上写道：“要认真写字！”可是，很遗憾，这位教师的字却写得很潦草，龙飞凤舞的。或许是教师要判那么多作业，工作太忙，但究其主要原因，还是教师写字的“示范意识”不强。他写给学生的“要认真写字”这几个字，除了字面上的意义——提出对学生的要求以外，应该还有一个示范的意义——像我这样认真写字。一些教师只想

到发号指令、提要求的一面，而忘了自身示范性的一面了。老师的字都写得这么潦草，怎么好去要求学生呢？

现在大家都用计算机写东西，学校很少要求语文教师练字了，教师自己练字也很少了。但是作为语文教师，上课时是一定要在黑板上写字的，也一定会在学生的作业本上写字的。一手漂亮的字，能使课堂生辉，收到良好的教学效果，同时也有助于提高教师的威信；一手好的板书，会使学生获得一种美的享受，印象深刻，容易记忆。因此，语文教师一定要把汉字写好。

汉字的书写具有一定的技能性。练字，可以练习硬笔字，也可以练习毛笔字。要想成为一名优秀的语文教师是应该练一练写毛笔字的。很多老师硬笔字写得不好，比如钢笔字、粉笔字，跟缺少练习毛笔字有关系。毛笔字不好写，因为毛笔本身具有弹性。点、捺、横、竖、撇，这些笔画、结构怎么样搭配，不下工夫是不行的。汉字的笔法，概括起来有八种，就是“永”字，也就是古人所谓的永字八法。据说书圣王羲之用了15年来研究这个“永”字。我们语文教师不需要用15年，要想把字写好，每天有15分钟练习写字，日积月累就会提高写字水平。但是这15分钟，不是信手涂鸦随手乱写，而是有要求、有顺序的。现在练字的工具很多，比如字帖、描红模子的练习册、回宫格等等，优秀的语文教师应该利用这些条件通过不懈的努力把字练好。

教师每天写字的时候——不管是写在本上，还是写在黑板上，尽量要用上15分钟练字，要把练字的效果体现在写字的应用上，有意识地纠正自己以往写字的一些毛病。写好字是优秀语文教师特有的一种职业素养，因为写字本身的规范性和艺术性，都是可以潜移默化地影响一个人的做事风格和审美趣味的。我们要求学生把字写好，不仅是对母语的一种态度，也是在培养他们规范做事，提高他们的审美趣味。

试想，我们的语文教师第一次与学生见面，在黑板上写上自己的名字，学生眼前一亮——这老师的字真棒啊！那么，教师就完成了征服学生的第一个亮相。

语文教师要把粉笔字写好，在教学设计中还要注意把板书内容设计好。这也是需要下工夫练习的。

板书设计是教学设计的重要组成部分。板书时要避免繁琐、形式主义，提倡简洁、醒目，要有助于学生理解课文内容。好的板书，都是善于提炼的体现——一篇课文，常常能用一个字或几个字统领起来。板书属于教学媒体，它的作用是辅助教学。要充分发挥板书的作用，就要认真研究它，设计它。为了板书而板书，往往会繁琐、失当，或使板书成了教学参考书的缩写，或游离于教学主要内容之外，转移了学生的注意力，如此，教师费力，学生吃苦，得不

偿失。一名成功的教师，他设计的板书也带着他的个性与特点。可以这样说：板书，是语文教师阅读能力、思维水平、语文基本功的一面镜子。

（二）第二种基本功——练就一副好口才

做教师，尤其是做语文教师，口头表达是基本功。发音准确，讲解简明，叙述生动，表达流畅，对话得体，语调抑扬顿挫，让学生听得清、听得懂、听得有味道，这样的口才是不容易做到的，需要下大工夫才行。

1. 语言修养决定着课堂教学效率

语文教师要会“讲授”，要有良好的口头表达能力，否则他不可能成为优秀的教师。

一位语文教师，当他站在讲台前的时候，他的一言一行、举手投足都是在进行语文教育。很难想象，语文教师在黑板上不规范的书写（笔顺、字形、标点等）对他的学生没有影响。同样，教师的语言表达（包括语音、语调、节奏、语言组织、态度、情绪、机智等）也会直接影响着学生和教学效果。

有人曾在两所中学近 800 名学生中进行问卷调查。

在回答“你欣赏哪种教学风格”时，学生选择“照本宣科”的占 2.2%， “慷慨激昂”的占 5.8%， “娓娓道来”的占 4.7%， “细密严谨”的占 11%， “循循善诱”的占 22.7%， “幽默诙谐”的占 39.9%。

在回答“你喜欢哪种课堂气氛”时，学生选择“严肃认真”的占 10.3%， “宁静”的占 7.4%。“亲切”的占 22.7%， “炽烈”的占 4.2%， “幽默”的占 31.5%， “变化多端”的占 12.25%。（《普教研究》1989 年第 2 期）

可见，学生喜欢那种幽默诙谐、循循善诱的教学风格和幽默亲切的课堂气氛。而教学风格、课堂气氛是与教师的语言修养及语言表达水平密切相关的。

苏联著名的教育实践家和教育理论家苏霍姆林斯基曾明确地指出：“教师高度的语言修养是合理地利用时间的重要条件。”“在极大程度上决定着学生在课堂上的脑力劳动的效率。”（《给教师的建议》，教育科学出版社）

可见教师口头表达能力在教学中有那么大的作用啊！

比利时学者 G. 德朗舍尔说：“在我们的教学形式中，教师的口头语言行为表示了他所做的全部事情和他要学生做的全部事情。”（《对课堂中口头语言互动的分析》，《外国教育资料》1992 年第 3 期）由此可见教师口头语言表达的重要性。学习方式可以改革，教师可以少讲，但是并不意味着可以忽视对教师口头表达能力的要求。对教师口头表达能力的要求主要有以下四点。

（1）简明、规范

教师的口语，特别是教学中的口语，由于受到空间、时间和教学内容的制约，必须避免冗长、啰唆，或者随兴趣和话头东拉西扯，任意延伸，而应当准

确简明，合乎规范。教学语言是诉诸学生听觉的，转瞬即逝，话语太长(例如一句话中修饰限制语过多)会使学生抓不住重点，影响学习情绪。英国某广播电台发表过这样的评论：语言冗长使人难以理解和记忆，在无线电广播上做一次谈话，包括讲解，应以10分钟为限，而关键的部分不要超过一分钟。当然，这不是说我们在教学的时候要将一切讲课内容都压缩在10分钟之内，而是意味着讲解时要注意语言简明，尽量说短句，在保证科学性的前提下，用尽量少的语言表达更多的内容。

语言简明的基础在于对事物的深入理解。只有弄清本质，抓住关键，才有可能进行高度的概括。能做到这一条，语言自然也会简明，所以，想不明白就很难讲明白。

所谓“规范”，是说教师在运用语言讲解的时候，语言表达要合乎语言规范：不使用自造的词语，要使用学生容易听懂的词语；不说病句和意思不明的句子，要说符合语法规则和语意清楚明白的句子；说话不东拉西扯，要连贯顺畅、话题集中；不信马由缰、随心所欲，要注意对象、语言得体。

要做到简明、规范，还要注意语言表达的条理性和层次感。课堂上，教师的语言具有条理性和层次性，所传达给学生的信息才能够清晰，便于学生理解和掌握。而要做到口头表达具有条理性和层次性，就需要思维具有条理性和层次性。语言的条理性来自“想好了再说，想清楚了再说，边说边想”的习惯，来自条分缕析思考问题的习惯，来自注重反馈、不断改进表达方法的意识。

(2)抑扬顿挫，富有节奏感

美国心理学家塞门斯指出：“在教师的许多特征中，语调占着一个重要的地位。从根本上讲，语调并不是教师的技能和设备中的一个重要部分，但是一种不好听的或低沉的语调很可能阻碍教师事业的成功。”(廖正峰《教师心理学》)

有人向学生做过“习惯何种语言”的调查，结果是：习惯节奏快的占33.5%，慢的占9.7%，时快时慢的占56.4%；声音高的占38.2%，低的占10.2%，时高时低的占50.7%。(《普教研究》1989年第2期)从这项调查中我们可以看出学生喜欢富有节奏的语言。

节奏是由停顿和语调形成的，何处该停，何处不该停；什么时候要高音，什么时候要低音，都是由人们对句子所表达的内容的体会所决定的。适当的停顿和语音的强调，可以加强语势，增强语言的分量。滔滔不绝、连绵不断，一味高音或低音，会把不同意义的句子连接在一起，势必使学生不得要领、轻重不分，也使学生没有一定的思考、回味的空间，而且容易产生疲劳感，这样自然会削弱教学效果。该快则快，该慢则慢，该高则高，该低则低，张弛自如，这样的讲授不仅教师有愉悦感，学生也会从中获得享受和乐趣。