

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.06.028

# 音乐教师教育改革的建构与再构

殷瑛

(湖南工业大学 音乐学院,湖南 株洲 412007)

**摘要:**建构主义理论是一种促进课堂教学的知识革新、师生的学习建构和教学的情境创新的思想主张,它对音乐教师教育的基础分析和方向思考有重要的参考意义。它强调知识灵活生成的动态性、师生学习建构的专业性、师生合作协商的协同性等,为音乐教师教育改革打下了知识基础、专业基础和情境基础。针对这一基础分析,文化的前期建构、教学的合作建构、反思的重新建构的模型有助于思考音乐教师教育改革的方向。

**关键词:**音乐教师教育;教学专业化;建构主义;教学反思

**中图分类号:**G420 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2016)06-0085-03

建构主义理论是一种促进课堂教学的知识革新、师生的学习建构和教学的情境创新的思想主张,它对音乐教师教育的基础分析和方向思考有重要的参考意义。在音乐教师的培养体系中,手口相传、手耳相传的学徒制有较大的争议,因为学徒制过于侧重音乐技能的训练,“导师”仅凭个人艺术经验来传授音乐表现技能,未接受教育学和教学法的系统训练。然而,师范生和音乐专业学生进入真实课堂后无法及时地展开音乐教学活动,这些方案的有效性正遭遇着种种质疑。建构主义理论为分析和改革这些困境提供了理论框架,促使音乐教师教育通过审视自身的知识基础、专业基础和情境基础,来学会挑战和重构音乐教师教育的改革方向。

## 1 音乐教师教育改革的建构基础

建构主义理论风靡了整个教育领域和心理领域,正对音乐教师教育产生着深远影响。面对目标刻板化、策略固定化、评价单一化等困境,音乐教师教育逐步进入了改革创新的历史阶段。建构主义不是一个特定的学习理论,而是一个理论视角的集群,涵括了既有差异、又有联系的许多观点。在知识观方面,建构主义对知识的客观性和确定性提出质疑,强调知识的动态性;在学习观方面,建构主义认为,学习不是教师向学生传递知识的过程,而是师生建构知识的过程;在教学观方面,建构主义主张要为学生创设理想的学习情境,激发学生的高级思维能力,比如展开情境性教学、支架性教学以及合作学习等<sup>[1]185-187</sup>。这些解释与音乐教师教育改革的目标具有相通性,它们都强调知识灵活生成的动态性、师生学习建构的专业性、师生合作协商的协同性等,从而为音乐教师教育改革打下了知识基础、专业基础和情境基础。

### 1.1 知识基础

由于终身学习对动态知识的呼唤,音乐教师教育项目逐步认识到“音乐知识不是一种完全客观的并由教师直接传递给学生的存在”,认识到“并非掌握了这些知识,教师在项目之后一定能成为卓越的音乐教师”。然而,专业实践和日常实践长期以来存在着巨大的知识断层,前者关注科学知识,后者关注日常的实践性知识,两者之间的知识地位有很大的差异。这两种差异逐渐缩减彼此的距离,并组成了

新的知识,开辟了音乐领域中课目教育学知识(pedagogical content knowledge, PCK)的研究方向<sup>[2]</sup>。课目教育学知识融合了一般教育学知识,并将其表征为教育学、心理学等教师教育课程项目;融合了教学法知识,并将其表征为音乐教学的专业实践所需的音乐教学法、音乐课程与教学论等教师教育课程项目;融合了课目知识,亦是音乐的学科知识,并将其表征为视唱练耳、钢琴、即兴伴奏等各种教师教育的课程项目。课目教育学知识既是科学的,具有教育学、心理学、音乐学等科学知识,又关注音乐教学经验方面的实践性知识,并将不同的知识面在音乐教师教育中加以整合。

### 1.2 专业基础

传统音乐学科的课目知识教学,固守着自己的专业阵地,将教师教育的霸权掌握在音乐学科知识手中。然而,课目教育学知识的出现,驱动了音乐教师教育的转变,也就是将音乐教学视为一种专业的实践,将音乐教师教育的质量从音乐技艺的高低转向为有效教学和有效学习上。专业知识的创造强调知识的表征和生效,因此,它不是简单地将课目教育学知识表征到课程项目中,而是关注教师教育课程设置如何看待音乐教学、专业知识、技艺训练等哲学基础问题。在我国高等师范教育,并不缺乏基础理论课、表演艺术和技能课、音乐综合课等,但经历这些课程学习的毕业生在实际课堂教学中往往不能顺利地“施教”,缺乏教学方法和音乐活动的组织能力<sup>[3]</sup>。为了凸显音乐教学的专业基础,教师教育的培养项目需要师生探究和反思专业实践的多种基础和学习目标,促进在校学习、实习、见习以及未来真实课堂中的知识创造。

### 1.3 情境基础

如果一味地提倡师范生和教育者在音乐教师教育课程项目中的合作,是较为抽象的。建构主义学习理论不是脱离具体情境来建构知识,不是将抽象所得的知识迁移到其它情境中,而是师生合作创设出适宜的教学情境、协商知识的获取并讨论知识的灵活迁移。音乐教师教育项目的一大困境,就是师范生在学校所学的知识无法应用到中小学的真实音乐课堂中去,无法应用学校所获知识来接近现实课堂中的问题。技术型的音乐教师教育观受到“工具理性”的支配,强调对学生进行外显音乐技能的训练,带来学生对具体教学情境和自身教学行为的缺乏;实践型的音乐教师教育观具有“交往理性”的特征,主张师生建立自由表达的对话协商的音乐学习共同体,鼓励师生对话中的碰撞,并促使学生对他人观点进行思考并以此检视自己的行为,从而在反思中拓展和丰富音乐实践<sup>[4]</sup>。通过建立师范生与同伴、师范生与教育者、师范生与一线教师的多层实践共同体(community of practice),音乐教师教育的情境和音乐教学的反思性实践的关系被进一步触发了。

## 2 音乐教师教育改革的再构方向

由于音乐教师教育的知识动态性、专业建构性、情境协作性等特征,音乐教师教育的改革不仅是从课程设置上改变知识的结构体系,还从深度的理论上对课程项目予以再次建构。根据教学法再构(didactic reconstruction)的理论,霍格森(Holgersen, S. K)和伯纳德(Burnard, P.)提出音乐教师教育的知识再构,也就是对理论知识、实践知识及其关系予以再构,从科学的音乐学科知识转入学校课堂中的课目教育学知识。针对音乐教师教育的知识再构,霍格森和伯纳德提出了一个教学反思的模型,分别是文化的前期建构(pre-construction)、教学的合作建构(co-construction)、反思的重新建构(re-construction)三个阶段<sup>[5]196-198</sup>。概括来说,教师教育项目的顺利开展与实施,首先需要预先建构和理解师生关于音乐教学的知识储备情况;接着,通过课堂的实验教学、见习活动等日常实践,共同体合作建构音乐教学的专业知识;最后,师范生在自身的专业教学实践中,达到对知识的重新建构,从而表征和创造出自己独特的音乐课目教育学知识。

### 2.1 文化的前期建构

音乐教师教育项目的效果,长期以来被艺术家及其所从事专业实践的身份认同感所左右着,这既是音乐学校训练专业音乐教师的优势,也是劣势。人们通常认为,成为一个优秀音乐教师的前提,是成为优秀的音乐表演者。任何音乐教师教育项目的设计与实施,不是由高等师范院校单方面组织、设计和实

施,而是需要做好前提准备,沟通师范生、教育者、一线教师等多个群体的知识理解情况,做好前提建构。21世纪以来,我国音乐教师教育面临着民族音乐文化传承、中西方当代音乐文化等多个方面提出的挑战,为了应对这些挑战,我们不能一味地借鉴和复制西方教师教育体制,还要认真学习、深刻认识自己民族的音乐文化传统,培养对优秀民族文化遗产的热爱,才能更客观、准确地评价外来文化<sup>[6]</sup>。

## 2.2 教学的合作建构

音乐教师教育不仅包括职前的师范生训练,还包括职后的“国培”“省培”“艺术工作坊”等在职训练,这些教学的合作建构进一步促进了教师与学生、教师与教师、师范生与教师、师范生与学生等多个群体之间的交往,促进了师范生和教育者群体在教师教育项目、真实音乐课堂中音乐课目教育学知识的建构。目前,课目教育学知识的研究,已从“教师在行动中认识和改进教学实践”的行动中知识(knowing-in-action)的合理性论证,拓展为了“教师教育项目如何改革课程内容和教学策略”的可行性探索。在音乐教学的培养模式中,人们对手口相传的教育实践非常熟悉,但对学生建构音乐学习经验、教师反思教学经验的了解并不多,对反思和促进教学的一般教育学知识也不太感兴趣。音乐学习共同体的概念和主张为这种困境指明了改革方向,但共同体如何建构和实施还需要得到深入的检验。

## 2.3 反思的重新建构

教师专业发展运动得以持续推进的前提,是日常实践知识的专业科学知识的整合。这两种知识对教师专业成长来说都是重要的,通过反思性实践来重新建构音乐教学知识,成为当前教师教育改革的重点所在。反思性实践是音乐教师反思自己的教学过程、师范生反思自己的学习过程和实习过程,在反省问题的同时,改进和优化自己的教与学。目前,反思性实践采用的方法有师范生和音乐教师向同行讲述自己的困惑并寻求帮助的叙事法、观看教学录像实况并寻求帮助发现问题的微格教学法、随堂听课以发现问题的观察实况法、合作讨论以发现教学问题的师生讨论法、从作业或试卷论文等文本中发现问题的文献检索法等五种方法<sup>[7]</sup>。优秀的教师不仅是教学的行动者、项目的参与者,还会称为自身和同伴的研究者,通过探究和研究的方式来努力达到思维和行动的统一。

## 3 结语

由上可知,如何理解音乐教师教育的专业定位,影响着音乐教师教育培养目标、课程设置和教学策略等多个方面。这种理解,从深层次上说,是由音乐教师教育的知识基础、专业基础和情境基础所决定的。当代建构主义理论带来的不仅是知识观、学习观和教学观的变革,还启发了音乐教师教育改革中知识建构和再构的思考,促进音乐课目教育学知识的表征与创作,促进师范生和教育者的专业学习建构,从而打造合作共赢的音乐学习共同体。

## 参考文献:

- [1] 陈琦,刘儒德.当代教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [2] 殷瑛,郭声健.我国音乐教师教育研究的现状与走向[J].中国音乐,2014(4):177-183.
- [3] 徐敦广.我国音乐教师教育存在的问题与思考[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2007(6):184-187.
- [4] 朱玉江.从工具理性到交往理性:音乐教师教育范式的转向[J].中国音乐,2013(4):86-90.
- [5] Holgersen S K, Burnard P. Different types of knowledge forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education[M]// Georgii-Hemming E, Burnard P, Holgersen S E. Professional knowledge in music teacher education. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2013.
- [6] 郑莉.21世纪音乐教师教育面临的挑战[J].人民音乐,2008(7):56-58.
- [7] 马达.反思性教学与音乐教师教育[J].人民音乐,2005(1):55-57.