

# 论早期儿童音乐教育的一种理论框架

○许卓娅

儿童音乐和音乐教育的本质是什么？这是我们在儿童音乐教育理论及实践研究中长期思考和探索的一个问题。在此我们试图将“和谐”这个概念作为早期儿童音乐教育理论框架中的核心，来建立此理论框架。

和谐即万事万物之间的一种积极的相互作用的关系。这种关系既可指静态的本质，又可指动态的行动方法与行动的过程，还可指人对这种本质的一种积极的价值评定。因此，如果说和谐是宇宙的永恒性的根本基础，是生命的永恒性的根本基础，是美的永恒性的根本基础的话，那么也就可以说和谐是音乐的永恒性的根本基础，是音乐教育的永恒性的根本基础。

## 一、目标和谐论

纵观历史及现今的各种音乐教育目的观，大致可归为以下几类：一是音乐本位的目的观；二是社会本位的目的观；三是个人本位的目的观。音乐本位的观念强调音乐艺术本身的审美价值，认为传承和创造音乐的审美价值，是进行音乐教育的根本性目的或重要目的。社会本位的观念强调音乐教化对社会安定或进步的保障价值，认为维持社会稳定或推进社会发展是进行音乐教育的根本性目的或重要目的。而个人本位的观念，则更强调个人生命价值，智慧价值，情感价值的实现。认为个人价值的认识 and 实现是个人音乐实践物化和外化这些潜在价值的结果；认为开发个人的智力或创造力，丰富或深化个人的情感，提高个人参与社会实践活动的积极性及实践操作能力，是进行音乐教育的根本性目的或主要目的。但我们认为，将音乐价值、社会价值、个人价值相互割裂，相互分离，甚至相互对立起来的观念本

身，便是忽视了这三种价值之间天然和谐关系的产物。这些人为的不和谐的目的观，将原来天然一体和谐共处的关系相互分割，相互对立起来的结果，必然会导致其教育实践中的投入提高，内耗增大；也必然会导致对音乐发展、社会发展及儿童个性发展的不良影响。而且，在目前我国的音乐教育实践领域中，这种不良影响的后果在一定程度上已是显而易见的。

另外，在目前社会教育机构中进行的集体音乐教育实践，还存在着另一个层面上的目的观的不和谐。如，一些教师往往自觉或不自觉地将儿童的现实发展与未来发展相互割裂对立起来；将少数表演方面出现超常发展倾向的儿童的音乐教育与大多数儿童的音乐教育相互割裂、对立起来；将课内教育与课外教育、学业教育与素质教育相互割裂、对立起来……这些观念和由这些观念支持的音乐教育行动，无疑也是与“和谐”的观念相悖的。这样的音乐教育实践，也必将会导致音乐教育的投入提高，内耗增大，获取最佳效益的期望难以实现，甚至还会给音乐、社会、儿童的发展带来无法预计和估量的损失。

目标是发起和维持行动的动力核心及行动的导向系统。任何教育行为，都必然应是有目标的社会实践行为。所以，从教育上讲，教育体系建构的第一步，就是要澄清和阐明该体系的教育目标。在本文所提出的音乐教育理论框架中，“和谐”既是整体背景框架（本体观、价值观）的核心支柱，又是目的观和具体目标体系框架的核心支柱。

目标是任何系统运动所要求（或期待）达到的结果。本文特指的是这种早期儿童音乐教育（指在社会

教育机构中对3—8岁儿童进行的一种有目的、有计划的集体音乐教育活动)的目标和谐。

这里的这种目标体系着眼于期望儿童通过不断地使自己与音乐相和谐的学习过程,进而不断达到下列目标:

### 1. 主体内部各种发展之间的和谐

儿童的现实发展与未来发展相和谐;儿童的音乐发展与全面发展相和谐;儿童的生理发展与心理发展相和谐;儿童的智慧能力、情感能力和行动能力的发展相和谐。

### 2. 主体与客体之间的和谐

儿童与自身相和谐;儿童与他人相和谐;儿童与社会相和谐;儿童与自然相和谐;儿童与所有主客观存在相和谐。

### 3. 更具体层面上的目标内容和諧

由于在这些更具体的层面上所涉及的目标内容过于广泛庞杂,不可能在本文的容量许可范围内一一陈述,我们仅采用举例的方法来说明。在处理儿童的意志品质培养和儿童的自尊心、自信心培养的有关目标时,应能够形成严格与宽容的和谐;在处理与文化继承和文化发展有关的目标时,应把握好模仿能力发展与创新能力发展的和谐;在让儿童学习一个具体的音乐作品的过程中,应把握好掌握该作品,喜爱该作品,并从中获得各种能力发展等各方面目标内容之间的和谐关系;在让儿童学习用身体动作去感知音乐和在让儿童跟随音乐进行身体动作的艺术表现时,应分别突出不同的主要目标,并同时尽力处理好音乐与动作的关系,使上述两种随乐身体运动都能成为和谐完美的整体艺术形象的表现和体验过程。

我们提倡的这种以“和谐”为核心的目标体系框架所要力图体现的是:中国音乐文化发展,人类音乐文化发展;中国社会发展,人类社会发展;中国儿童自身的现实发展,自身的未来发展等各种宏观目标之间的整体和谐性;以及在儿童的每一具体发展领域,每一具体品质、能力类型,每一具体操作行动中各种微观目标之间的整体和谐性。这些教育目标之间的关系和谐与否及和谐的程度如何,是教育效益高低的关键。只有在教育工作者能够清楚地认识到其中的和谐规律,并能够熟练地按和谐规律操纵这些目标时,才可能最终达到“出最小的力、做最大的功”的理想教育境界。

## 二、过程和谐论

教育目标是要靠教育行动去实现的。教育实践的每一步行动,都是目标达成或实现的一个具体过程。在这些过程中,每一种参与该过程中的具体因素,都会对目标达成的状况做出自己的影响或贡献。在历史与现今的许多音乐教育研究中,音乐教师和音乐教育、心理研究工作者,花费了大量的精力进行研究。音乐教育过程中的诸多参与要素的性质、相互作用的规律、产生影响或做出贡献的机制或原理,都是研究者们多年来竭力捕猎、搜寻的对象。尽管并非所有的研究者都有意识地或明确地采用了“和谐”这个词,但从本质上来讲,寻求造成各因素之间的相互支持、相互匹配或相互适应局面的规律,是所有研究者共同关注的焦点。

### 1. 教学内容的和谐

音乐教学活动中的教与学的内容包括音乐舞蹈作品、有关的表演形式、知识技能、情感态度以及活动规则。教学内容是使儿童与音乐发生相互作用,并在这种相互作用的过程中使儿童获得发展的媒介。只有在所有内容的自身各要素之间,所有内容 with 儿童之间处于和谐的相互作用状态时,才能达到“出最小的力,做最大的功”的效果。即才能使儿童在真正的审美气氛中,在感知美、创造美、享受美的过程中获得最有效的发展,同时也才能最大程度地避免或减少身心疲劳和情感损伤。比如,在缺乏理解,缺乏情感体验,缺乏由情感体验带动的全身心地投入的自然的身体运动状态下,歌唱的表达是缺乏生命活力和情绪感染力的。同时,与特定情感表达紧密联系的歌唱技能也不容易获得。用我们的核心理论来解释这一现象便是:儿童与歌曲之间的相互作用没有能够进入和谐状态;儿童的噪音运动与全身的器官运动及全身的肢体大肌肉运动没有能够进入和谐状态;儿童的歌唱行动与儿童对歌曲的情感体验没有能够进入和谐状态……

### 2. 教学方法与程序的和谐

在具体的教学过程中,方法与方法使用的顺序往往很难彼此分开。其中的和谐也是过程和谐的一个重要方面,并与效果的和谐息息相关。比如,在传统的幼儿园舞蹈教学中,往往采用干巴巴地喊一二三四,反复机械地练习基本动作或基本动作组合;然后再一部分一部分地学习舞蹈的基本结构;最后再将全部的舞蹈动作连贯起来配上音乐伴奏进行表

演。这样,在直到能够完整连贯地表演之前,往往会使儿童不断地陷入厌烦、苦恼与疲惫的困境之中。而教师也往往很快地感到自己的身心疲惫从而热情下降。而采用先进的累进教学法则是:从舞蹈的大轮廓开始,尽可能早地引入舞蹈所表现的情感和被象征的内容因素,尽可能早地配合以完整的音乐,并随着儿童对前面出现过的要素的逐步掌握,逐步地累加进新的要素,从而使舞蹈的形象逐步丰满细腻起来。无论是从理论上还是从实践中看,都能十分清楚地证明,后一种方法由于满足了整体和谐的条件,而比前一种方法更具有审美享受的特征,更容易吸引师生的积极投入,因而也就更易于自然地产生人人都乐此而不疲的效果。

### 3. 教学环境的和谐

教学环境的和谐包含物质环境的和谐和精神环境的和谐两个方面。

(1)物质环境的和谐。物质环境在此应包括集体音乐教学活动中使用的所有物质材料。如音像设备及音像资料、教学演示设备、乐器、教具及学具等。和谐在此不仅指这些材料本身各要素之间的质量和谐,而且还指材料与使用者之间的操作和谐,更指材料的应用与音乐教学的目标、方法及程序的和谐。如教师对教学设备及教具、学具的使用不熟练、不妥当或在出现故障时不能及时排除,没有应急准备措施等,都会破坏学习活动的审美氛围,浪费有效的教学时间,分散教师和儿童对主要教学内容的注意力;造成不必要的心理、行为、课堂秩序和活动程序的混乱;剥夺儿童锻炼记忆力和想象力的机会;干扰儿童对主要学习目标的认知活动。久而久之甚至还可能会使儿童对学习以外的辅助刺激物产生依赖性。这些即是教学辅助设备以及教、学具使用与教学活动之间的不和谐。

物质环境在此还应包括集体音乐教学活动在其中进行的特定空间的大小;空间总量与儿童之间的比例(人均占有面积的大小);实用总空间的形状、总的体积、面积和人均体积、面积;空间中的障碍物的状况,如桌、椅、乐器、人员及阶梯、舞台等的形体及空间位置等。如对唱式合作的歌唱,需要安排对唱双方各自集中在可以正面对的空间状态中,分声部的打击乐器合奏,一般需要将音色相同或相似的乐器各自安排在相对集中的空间范围中,而将音色不同的乐器在空间安排上彼此分开。韵律活动时应按动作表演和队形对特定空间模式的要求安排空间,

如在进行单、双圈的集体舞、邀请舞的教学时,要安排出足够大小的、中间没有障碍物的空间;在跳含有左右移动或左右手挥臂动作的集体舞时,要给每位儿童安排出左右方向上没有障碍物的空间;做舞蹈示范时,空间安排应保证每位儿童都能清楚地看到示范者的示范动作等。若空间的处理与音乐教学活动的目标、内容、方法以及过程不相和谐(如教学过程中儿童频繁地上位、下位等),同样会造成儿童心理、行为以及课堂秩序和活动秩序的混乱或阻滞,削弱儿童的审美享受体验,加速疲劳的产生和疲劳的积累过程。

(2)精神环境和谐。精神环境在此主要指产生在教师与儿童的相互作用和儿童与儿童的相互作用两种状态下的人际关系之中的心理感受。历史上对于教师的作用和师生关系有过许多的讨论。有的观点将教师的教训与教师的熏陶对立起来,有的观点将教师的引导、督导与儿童的探究、创造、自我教育对立起来。在我们所提倡的和谐理论中,这些对立都被认为是:人为的不和谐和人为的想象的不和谐。和谐理论认为:实际上,只要处理好了这些关系,教师和儿童双方都能在音乐教学的过程中出最小的力做最大的功。其中的关键是,将不必要的损耗减少到最低程度。例如,在儿童早期,如果任由儿童自己悟道,自己教育自己,自己设计自己;或天真盲目地相信学习音乐自然会使儿童走向更为理想的发展状态,其结果必然是少数儿童因各种因素偶然构成的和谐状态得以悟出“真道”,获得理想的发展,而大多数儿童则将在不和谐的沼泽中苦苦挣扎找不到出路,白白浪费了发展潜力与发展时机,而最终成为放任的牺牲品,或者直接因为音乐教学不得其法(违反了科学规律)而阻碍甚至损害了儿童的发展及身心健康。在以上两种情况下,儿童摆脱不和谐发展条件的偶然性大,成功的概率低。相反,如若能正确处理好教师的教训(教导、训练)和熏陶(熏染、陶冶)的关系,处理好儿童的思考与练习,体验与悟道的关系,处理好教与学的关系,使所有这些关系都处于和谐状态下,那么,儿童有效发展的偶然性就会转化为必然性,成功发展的概率也就会大大地提高。事实上,人人都会承认,教师对儿童的尊重与信任、鼓励与支持、有效的反馈和适时适度的具体帮助,都会十分有效地改善儿童所处的精神环境,提高儿童对活动的兴趣和对自我的要求。在音乐学习活动中,儿童与儿童之间的人际关系并不像师

生关系那样引人注目,但是它也是精神环境和谐的一个不可忽视的重要组成部分。如,教会儿童积极地评价他人,热情地与他人进行语言的、体态(表情)的、身体的交往;主动而有效地与他人合作,共同追求歌声、器乐演奏声、集体舞蹈表演的整体和谐;共同享用有限的空间等。这些都是使儿童获得与其他儿童个体、儿童群体之间的精神和谐关系的重要工作。再具体些说,如果儿童学会了在结伴歌唱、结伴舞蹈中用眼睛看着对方眼睛的方法与同伴交流积极的感情,学会了在自由空间条件下的随乐运动中根据表演情境和音乐的要求接近他人或避开他人,他们就必然会从中获得积极的情感体验,从而也就会不断地提高儿童与儿童的人际关系所造成的精神环境的和谐程度。同时,这种精神环境的谐振所产生的巨大活力,还必然会不断提高儿童的人际协调能力 and 投入音乐学习活动的热情。

从以上的阐述中不难看出,这种以和谐作为核心的早期儿童音乐教育体系,已远不仅是一种纯理论层面的思考或仅是一种理想状态的构想了。事实上,经过近20年的努力,在深入我国的大、中、小城市及农村幼儿园,对3—6岁儿童的集体音乐教育实践及教师培训实践进行研究的前提下,在广泛吸收国内、外,历史与现实的有关研究成果的条件下,我们提出的这种过程和谐理论是建立在一整套可传授可操作的“教育工艺流程技术”体系的基础之上的。一般早期儿童音乐教育工作者,都可通过一定的培训在不同程度或水平上掌握这些“工艺”。而且,通过应用这些“工艺”的过程,教师一方面可能改善自己的教育质量,提高自己的教学水平,另一方面还可能在这同一过程中逐步改变自己的音乐教育本体观、价值观和目的观,获得有关观念体系内部的和谐感。

### 三、结果和谐论

任何有目标的教育行动,都是着眼于能在受教育者身上看到预期改变的。当然,从事教育工作的人都十分明确:教育过程是一个不间断的过程。所以,任何的“改变”或称之为“发展”更好,都只能是一种暂时性的结果。另外,从事教育工作的人也都十分明确:教育体系是一种开放性的体系,一种不断运动变化着的体系;任何暂时性的教育结果,都会对进一步的教育目标追求,乃至对该教育体系本身的发展产生能动的促进和调节作用。因此,在我们提出的这种理论框架中,“结果和谐”不是指一种静止状态,而是指一种不断追求新的更佳和谐状态的运动状态。

结果和谐既可以从课程评价的维度上分析又可以从个人评价的维度上分析。

从第一个维度上讲,每一个具体的教育影响发生后,影响的结果若都能与相对更长远的课程目标相一致(和谐)时,编制课程的和能清醒地执行该课程的教育者自身获得的满意度为最高。但对于那些对课程目标理解不够全面、准确的教育者,或那些对达成目标的规律掌握不够熟练的教育者来说,往往会在许多具体的教育步骤中,产生目标追求的困惑或偏离。如,放弃全体儿童的素养发展转而追求少数儿童的技能发展;或在某一教学环节中将音乐审美情趣、音乐情感体验与音乐知识、音乐技能相互割裂、对立起来。又如,孤立强调唱准附点或休止,而忽略了对儿童体验和呈现这些附点或休止在该作品中的情感含义等。所以,教育者不仅要能理清和记住这些终极目标,而且还要能真正理解和内化这些目标的价值,并能够切实把握每一步骤、每一活动、每一周、每一年的实际教育结果与终极目标之间的一致性(和谐性)。只有这样,我们才能认为:课程的实际教育结果和课程的预期教育结果之间的和谐程度水平是理想的。

当然,目前所有的已提出的所谓理想的音乐教育课程目标都是历史性的。“历史性”一方面意味着它们的继承性,即目前所处的暂时性“理想”状态或地位,另一方面又意味着它的可发展性,即将来不可避免地会被不断改造、调整,进入将来某时期所认可的又一暂时性“理想”状态。所以,调整终极目标,以达到音乐教育体系内部的或音乐教育体系与外部环境之间在新的历史时期、新的水平上的和谐,也是音乐教育工作者的一项份内的重要工作。

从另一个维度上讲,只有在知识、能力和情感体验的获得相互和谐时,儿童自身获得的满意度最高。但是在这种和谐中,早期儿童的和谐模式更多地是建立在情感体验的积极程度方面(这对儿童自身来说是和谐的)。好的教师的和谐模式通常对上述三方面不分厚薄;而一般教师则往往重知识而轻能力和情感体验,或者重知识和能力而轻情感体验。好的教师对上述三方面的评价所构成的和谐模式(这对教师自身来说是和谐的),较容易与儿童认可的模式相和谐;而一般教师所认可的评价模式则较难与儿童认可的模式构成较和谐的关系。因此,好的教师应从儿童的现实需要与未来需要相和谐的基准线出发,努

# 实施素质教育,艺术教育 应澄清的几个观念问题

○郭声健

随着素质教育理论研究的不断深化和素质教育实践的向前推进,以往许多违背素质教育思想的艺术教育观念和行为都遭到了人们的摒弃。在这种情况下,难免有人高举着应试教育的旗帜,在艺术教育的一些观念问题上产生矫枉过正的、片面的理解。我们认为,要想真正实施素质教育,实施真正的素质教育,要想让艺术教育真正体现素质教育的思想,让艺术教育在素质教育中真正发挥出自身应有的作用,我们就有必要澄清包括以下几个方面在内的关于艺术教育的一些观念问题。

一、强调艺术教育面向全体学生并不是不要培养艺术尖子

面向全体学生是普通教育的本质属性与要求,也是素质教育的本质属性与要求。目前,我们特别强调艺术教育要面向全体学生的现实背景是,以往的艺术教育只注重培养艺术尖子,而忽视了其他学生享受艺术教育的权利和需求,这明显背离了素质教育的大方向,是错误的。但是培养艺术尖子的行为本身并没有错,错的是把培养尖子当成了学校艺术教育的全部,而使得大部分学生失去了接受艺术教育

的机会。因此,我们今天强调艺术教育面向全体学生,并不是说培养艺术尖子本身就是错的,因而艺术尖子的培养就不要了。实际上,两者是相辅相成的关系,面向全体学生的艺术教育搞得越好,艺术尖子才容易出现,而尖子的出现,又能在一定程度上提高面向全体的艺术教育的水平。而且我们认为,培养艺术尖子也应该是普通教育的职责之一,在面向全体这一前提和基础上的培养尖子,或者说不影响全体学生接受艺术教育的培养尖子应该受到鼓励。当然,培养尖子的途径主要是课外而不是课内,培养尖子的方法也要有别于专业艺术教育的方法,而培养尖子的目的方面是为了推动和提高整个艺术教育的水平,另一方面也是为了保护和培养艺术特长生的艺术兴趣和爱好,这就是说,追求或变相追求升学率不应成为培养艺术尖子的主要目标,更不要成为唯一目标。

二、强调发挥艺术教育的审美功能并不是不要发挥艺术教育的辅德益智功能

同样地,我们今天强调艺术教育的审美功能和

力调整儿童现有的和谐评价模式和教师自己的评价策略,在不断提高儿童的理智感、自信心、自豪感的基础上,帮助儿童逐步摆脱对辅助性的外部的情感刺激的依赖,使早期儿童的偏重情感体验的和谐模式逐步与教师的三方面均衡的和谐模式接近起来。只有当儿童对自己的满意与教师对儿童的满意相和谐时,儿童才会获得更高的满意体验,激发出更强烈的学习动机。当然,这种和谐性的体验也会大大激发教师的教育热情,使教师对教育工作过程、对与儿童相处和交往的过程产生向往的心态和更高的享受体

验。

综上所述,“和谐”模式是早期儿童音乐教育的一种模式。尽管它还有待于继续完善,但它毕竟还是构建出了一个基本上能够独立运行,自圆其说的理论、实践体系。希望这一尝试能够成为建构有中国特色的早期儿童音乐教育的理论与实践体系的浩大工程的一个开端。

许卓娅 南京师范大学教育科学学院