

# 职前音乐教师教育专业化核心课程改革的创新路径

黄沙玫

星海音乐学院, 中国·广东 广州 510006

**【摘要】**在21世纪教育领域,随着教师教育专业化的发展和各种相关文件在中国不断出台。中国对音乐教师培养的质量提出了更高的要求,而在实际的课程实施过程中,部分职前音乐教师教育课程结构与现实需求不匹配,导致音乐教育专业学生专业身份认同低、音乐教学能力差、缺乏音乐教育研究能力等问题。文章以舒尔曼的教师知识分析框架和TPACK模型为基础,结合音乐教育学科特点,提出了“以整合技术的音乐教学知识”作为高校音乐教育专业核心课程的聚焦点,并基于此构建创新的课程目标、内容、课程模式和课程评价,旨在提升音乐教育专业学生的专业认同、音乐教学能力和学术思维。

**【关键词】**音乐教师教育;专业化;核心课程;创新路径

**【基金课题】**2021年度广东省教学质量与教学改革工程项目-音乐教育专业核心课程的学生学业成就评价系统研究-编号(2021SJZL06)

星海音乐学院强特色教学类项目及活动-《音乐教育基础理论与实践》的课程资源建设-A1240324225

在21世纪,教育专业化已成为衡量教育质量的关键指标。2017年10月,中国教育部发布了《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,旨在贯彻党的十九大精神,培养高素质的教师队伍,根据国家教育事业发展“十三五”规划的要求,推进教师教育质量保障体系的建设,提升师范类专业人才的培养质量。职前音乐教师教育作为艺术教育的核心组成部分,其专业化进程对于培育高素质音乐教师和提高音乐教育水平具有重大影响。2021年3月,教育部进一步明确了“音乐教育”作为艺术学下音乐与舞蹈学科的二级学科,赋予其官方身份。

然而,当下职前音乐教师教育课程结构与现实需求之间的匹配问题日益突出。在音乐教师教育领域,有学者指出部分院校的音乐教师教育存在教学观念滞后、课程内容陈旧,尽管以培养学校音乐教师为目标,但课程设置仍与音乐表演课程相似,过分强调舞台表演而忽视教学实践。同时,课程设置虽已涵盖音乐教材教法、音乐教育原理、音乐教学设计和音乐教育实习等重要课程,但学生在完成这些课程后,仍面临一系列挑战:首先,学生对音乐教育专业认同度不高,相较于音乐表演课程,他们对教育类课程的认同感明显偏低。其次,学生在实习期间对音乐教师的职业适应较为困难,缺乏必要的音乐教学设计、课堂教学和课堂组织能力,这导致他们的专业成就感不足。另外,学生运用音乐教育理论的能力不足,毕业论文质量不高。究其原因主要有以下四个方面:1、教材教法大班制教学难以实现个性化指导,导致学生专业知识和能力上存在盲

点,降低专业认同感和成就感,减少对专业学习的热情;2、课程内容相对独立,教师间沟通不足,阻碍了教师对学生能力发展的全面诊断,导师学生难以整合和应用各种知识和能力;3、以单一讲授为主的教学方法降低学生参与感,难以激发专业学习兴趣;4、课程评价体系过于侧重知识的识记和领会,导致学生在专业认知目标的达成上表现不佳。这些问题表明,当前的音乐教师教育课程在培养学生的专业能力和理论应用方面存在不足,亟需通过深入的课程改革来加以解决。因此,为了提升职前音乐教师教育的效果,本文将舒尔曼教师知识分析理论和TPACK框架的知识要素作为理论依据,并从课程目标、课程内容、课程模式和课程评价四个创新路径来论证。

## 1 专业化核心课程定位的理论依据

人才培养与知识的紧密联系是教育领域中的一个基本共识,人才的素质和能力往往是通过知识的学习和实践活动来培养的。职前音乐教师教育课程体系设计必须基于专业知识能力结构,因此,从知识结构的角度对职前音乐教师教育的知识能力结构进行逻辑分析,对于音乐教师教育核心专业课程的建构,提供了坚实的学理基础。

1986年,舒尔曼(Shulman, L.S.)提出了教师知识分析框架,该框架包括七种知识:学科教学知识(PCK)、学科内容知识(SCK)、一般教学法知识(GPK)、课程知识(CK)、学习者及其特性的知识(KOL)、教育情境的知识(KEC)以及教学目标、目的和价值的知识(KAE)。这些知识共同构成了教师教学的核心要素。随着信息和通信

技术 (ICT) 在学校教育中的广泛应用, 米什拉 (Mishra, P.) 和凯勒 (Koehler, M. J.) 在2006年基于PCK理论进一步发展了整合信息通用技术的学科教学法知识框架, 即TPACK框架。该框架认为, 教师的能力是由学科知识 (CK)、教学法知识 (PK) 和教学技术知识 (TK) 以及这三者相互交融形成的复合型知识体系。具体包括: 学科教学法知识 (PCK)、整合技术的学科知识 (TCK)、整合技术的教学法知识 (TPK) 和整合技术的学科教学法知识 (TPACK)。这七方面构成了一个综合型的知识体系, 为教师在现代教育环境中的专业发展提供了新的理论支持。

鉴于此, 笔者把两个理论进行整合, 根据职前音乐教师教育特点, 将职前音乐教师教育的知识能力分成通识类、音乐类、教育类、信息技术类、整合技术的音乐类、整合技术的教育类、音乐教学类、整合技术的音乐教学类八种知识。其中, 通识类知识是课程育人的底色; 音乐类、教育类、信息技术类属于专业基础知识; 整合技术的音乐类知识、整合技术的教育类知识、音乐教学类知识属于专业综合知识; 整合技术的音乐教学类知识属于专业核心知识。因此, 对应到音乐教师教育的课程体系设计中, 专业化核心课程应从音乐技能类的课程 (专业基础知识) 转向聚焦于“整合技术的音乐教学”的课程 (专业核心知识) 才能体现音乐教育的专业度。

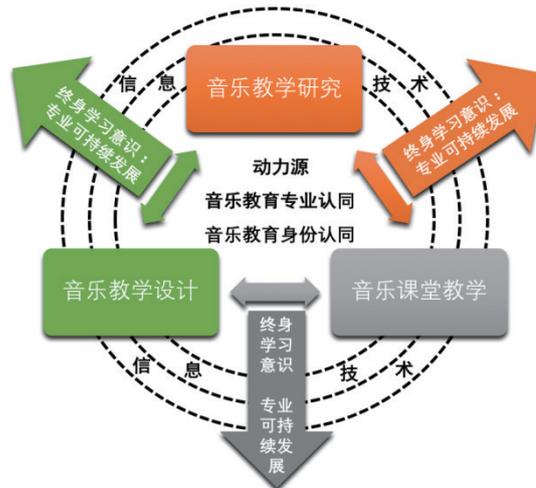
## 2 专业化核心课程的创新改革路径

为了体现职前音乐教师教育的专业化, 全面构建音乐教师教育核心课程需要从多个维度进行改革。这包括明确课程目标、丰富课程内容、创新课程模式以及完善课程评价体系。特别地, 将“整合技术的音乐教学”作为核心, 贯穿于课程设计的各个环节, 以确保音乐教师教育的专业性和前瞻性。

### 2.1 聚焦“整合技术的音乐教学”的课程目标

为了实现音乐教师教育的专业化, 课程目标的设定必须紧密结合音乐教育的学科特性, 并充分考虑未来国民音乐教育对音乐教师的具体需求。同时, 我们应严格遵循《全国普通高等学校音乐学 (教师教育) 本科必修课程教学指导纲要》、《教师教育课程标准 (试行)》以及《普通高等学校师范类专业认证实施办法 (暂行)》等国家文件的指导原则。基于这些文件, 专业化核心课程的目标应从单纯的“音乐技能”掌握转变为“音乐教学”的全面能力培养, 从“传授音乐教材教法的知识”转向“培养音乐教学素养和能力”。因此, 课程目标应围绕以下六个维度构

建: 音乐教育专业身份认同、音乐教学设计、音乐课堂教学、音乐教学研究、专业可持续发展的终身学习意识以及信息技术的应用 (见图一)。这六个维度相互关联, 逻辑清晰: 音乐教学研究、音乐教学设计和音乐课堂教学构成了课程目标的三大专业核心能力, 它们相互支持、相互作用并相互加强; 专业身份认同是激发学生专业学习的源动力; 而专业可持续发展能力和信息技术则贯穿于这三大核心能力之中, 共同促进音乐教师教育的专业化发展。



图一 聚焦“整合技术的音乐教学”的课程目标

### 2.2 聚焦“整合技术的音乐教学”的课程内容

根据舒尔曼 (Shulman, L. S) 教师知识分析的理论框架对课程的教学内容进行梳理和建构, 形成具有融合性、转化性、建构性和实践性的特征。以便学生在修完课程之后, 为之后的教育实习和毕业论文写作奠定坚实的知识和能力基础, 并与入职初期进行无缝链接。根据课程目标, 课程内容可分为三个模块, 即音乐教育基础原理、音乐课程与教学、音乐教学实践操作三个模块, 并将信息技术类的内容贯穿在其中进行教学。从原来单一的课程内容转向整合型课程内容, 旨在全面覆盖音乐教育的理论基础与实践应用。模块一专注于音乐教育的基础原理, 涵盖音乐教育史、音乐教育哲学原理、音乐教育心理学原理、音乐教育研究方法以及论文写作技巧, 为学生构建坚实的理论基础。模块二则深入探讨音乐课程与教学, 包括音乐课程理论、音乐教学理论以及经典音乐教学法。此外, 还包括对音乐教育的国家政策与课程标准的研读、音乐教材分析、说课技巧以及教案写作, 以增强学生对音乐教学内容和方法的深入理解。模块三侧重于音乐教学的实践操作, 包括音乐教学实践与评价、音乐课堂观摩与评析、音乐创编及辅导课外音乐活动等, 旨在通过教学实践和艺术实践提升

学生的教学技能和创新能力。这三个模块相互衔接，共同构成一个高度综合的整合型课程内容，旨在培养学生综合的专业素养、音乐教学实践能力和音乐教学思维。

### 2.3 聚焦“整合技术的音乐教学”的课程模式

鉴于音乐教育专业的高度实践性特征，聚焦“整合技术的音乐教学”的课程模式采取从传统的“大班集体课讲授模式”向“导师制多模态课程模式”转变的课程改革策略。在此模式下，教学组织形式以一种创新的“三合一”结构，即主题研讨、范例式教学与校外实践的有机结合，将知识体系划分为理论类和应用类，并进一步细分为“体验型知识”与“非体验型知识”。体验型知识主要以范例式教学为主，旨在深化学生对音乐教育理论和实践的理解和内化；而非体验型知识则通过小组研讨的方式进行，以促进学生的批判性思维和个性化发展。这种多模态课程模式不仅增强了教学的互动性和实践性，实现共性与个性化学习的融合，而且通过主题式见习和校内校外导师的协同教学，实现了中小幼音乐教育实践的一体化，使学生能够深入体验并掌握不同年龄段音乐学习的特点。而且为学生提供了一个全面、立体的音乐教育学习环境，使其能够在未来的职业生涯中更好地应对挑战。

### 2.4 聚焦“整合技术的音乐教学”的教学评价

在聚焦“整合技术的音乐教学”的课程中，教学评价模式正经历着从传统纸笔考试向多元化评价体系的转变。通过采用形成性评价、档案袋评价和终结性评价相结合的模式，旨在全面了解学生的学习态度、学习方法以及学习目标的完成质量和程度。具体的操作为形成性的评价和档案袋评价占每学期最终成绩占60%，包括个人发表、小组展示、个人教学和校外实践四项内容。这种评价方式不仅考察学生的知识掌握情况，还重视他们在实际教学中的应用能力和创新思维。终结性评价占每学期最终分数的40%，分别是课程报告、音乐教学设计及说课、论文写作、模拟上课。这些终结性评价环节旨在检验学生对课程内容的深入理解和综合运用能力。为了更有效地进行课程管理和档案袋记录，可以利用云课班课、石墨文档、百度网盘等应用程序。这些工具不仅提高了教学管理的效率，还为学生提供了一个便捷的平台，以记录和展示他们的学习过程和成果。通过这种综合评价模式，不仅促进了学生专业技能的提升，也为音乐教育的专业化发展奠定了坚实的基础。

## 3 专业化核心课程的创新成效

通过在现实教学情境中探索并实施了创新的教学路径。结果表明，音乐教育专业的学生在专业身份认同、教学研究能力以及教学实践技能等方面均取得了显著的进步。根据课程评价的结果观测到学生的专业身份认同和学习主动性得到了显著增强。创新的教学方法和课程模式有效提升了学生的课堂参与度和积极性，而结合真实与虚拟情景的音乐教学实践进一步加深了学生对音乐教师职业角色的理解。课程的支持增强了学生的专业认知和能力，从而提升了专业成就感。这一进步又反过来加强了学生的专业身份认同感和学习主动性，形成了积极的“从学到教，从教到学”的良性循环。调查结果显示，愿意投身音乐教育行业的学生比例从66.7%显著提升至94.1%。此外，学生的论文写作能力和学术思维也得到了显著提升。尽管这些能力在本专业中一直难以培养，但课程的深入实施使得约90%的学生在文献检索、文献质量评估和论文撰写等关键技能上感受到了能力的提升。同时，在音乐教学设计和课堂教学能力方面，学生们普遍反映这是他们提升最为显著的技能，并表示愿意在未来继续投入时间和精力以进一步提升这些能力。由此可见，职前音乐教师教育核心课程改革的创新路径在一定程度上为音乐教师教育的培养提供了一种新的可能，具有一定的借鉴意义。

### 参考文献：

- [1] 邹建平, 冯效刚. 音乐教育的历史沿革与学科建设刍议[J]. 南京艺术学院学报(音乐与表演), 2016, (01): 81-84+8.
- [2] Shulman L.S. 《Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching》. Educational Researcher, 1986, 15(2): 4-14.
- [3] Mishra P. & Koehler M. J. 《Technological pedagogical content knowledge: A new frame work for teacher knowledge》. Teachers College Record, 2006, 108(6): 1017-1054.
- [4] 王红艳, 胡卫平. 师范生TPACK及教师职业认同现状调查与分析[J]. 电化教育研究, 2013, 34(12): 37-43.
- [5] 焦建利, 钟洪蕊. 技术—教学法—内容知识(TPACK)研究议题及其进展[J]. 远程教育杂志, 2010, 28(01): 39-45.

### 作者简介：

黄沙玫(1982.09—)，汉族，浙江省温州市，硕士，职称讲师，研究方向：音乐教师教育，音乐教学法，学前音乐教育。