

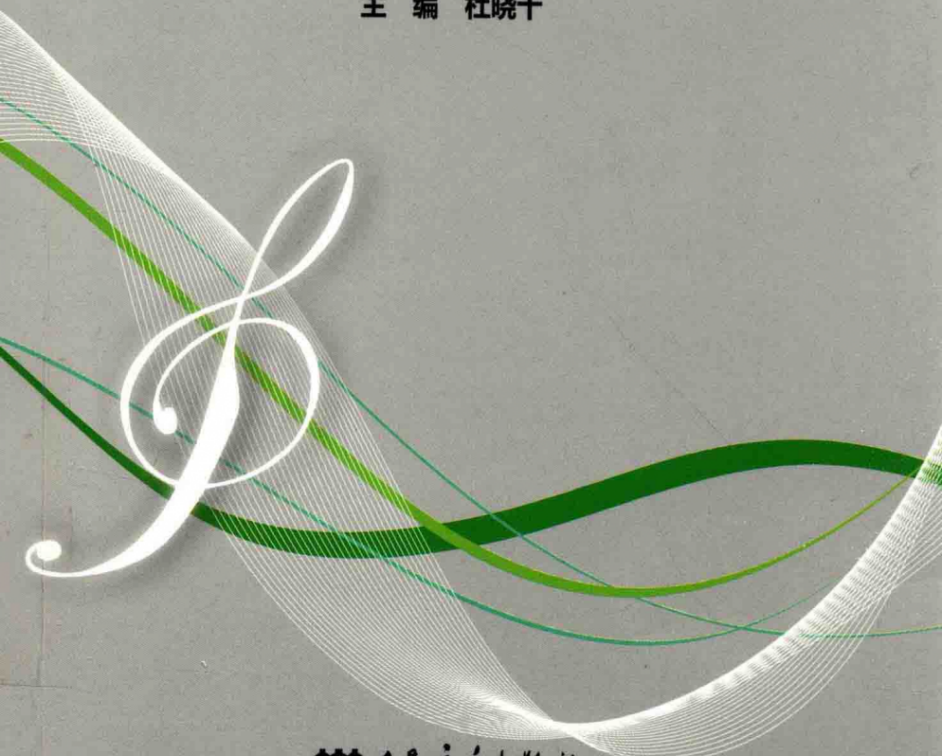
全国教育科学“十五”规划教育部重点课题

“音乐教师培养国际比较研究”丛书

外国音乐教师 培养概览

总主编 杨瑞敏

主 编 杜晓十



 人民音乐出版社
PEOPLE'S MUSIC PUBLISHING HOUSE

教育部重点课题

“音乐教师培养国际比较研究”丛书

外国音乐教师 培养概览

总主编 杨瑞敏

主 编 杜晓十

人民音乐出版社 · 北京

“音乐教师培养国际比较研究”丛书编审委员会

总 主 编 杨瑞敏

副总主编 杜晓十

编 委 徐希茅 陈秉义 陈家海 尹爱青 高建进
谢嘉幸 刘 沛 郁正民 余丹红

“外国音乐教师培养概览”课题组主要成员

(以姓氏笔画为序)

代百生 刘 沛 杜晓十 杨燕宜 吴跃跃 张小梅
林能杰 郁正民 谢嘉幸

总 序

在当今科学技术迅猛发展，世界经济全球化的进程中，国际竞争十分激烈，教育竞争也日益加剧，许多国家都把发展高水平、高质量的教育作为基本国策。师范教育是教育的重要组成部分，是基础教育的工作母机和赖以发展的基础。在教育改革的大潮中，基础教育呼唤师范教育改革，对教师培养提出了新的严峻的挑战。

从世界范围看，大多数欧美国家师范教育的发展，经历了一个从无到有、从低级到高级的发展过程。师范教育最早出现在法国，1681年，法国创立了世界上第一所师资培训学校，成为人类师范教育的滥觞。随后，欧美许多国家也相继出现了师范学校。随着社会和教育的发展，19世纪末20世纪初，这些国家的中等师范教育先后升格为高等师范教育。至20世纪40年代前后，中等师范教育被以独立建制的高等师范教育体系所代替。此后，许多国家又先后将师范教育并入普通高等教育系列，在综合大学里办师范教育，师资培养模式由“定向型”向“开放型”“混合型”转变，教师的高学历化、专业化及教师资格证书制度，已成为当今世界教师职业的发展趋势。

我国在20世纪之前的数千年历史长河中，还没有设立专门培养教师的机构。1887年上海南洋公学师范学院的建立，开启了中国师范教育的历程。中华人民共和国成立后，特别是改革开放以后，中国的师范教育有了飞速的发展，取得了令人瞩目的成绩：一是职前培养的结

构重心开始上移,办学层次由三级向二级、一级过渡,逐步实现小学教师达到专科或本科学历,初中教师达本科学历,中学骨干教师达研究生学历的水准;二是中小学教师培养渠道从单一独立的师范学校向多样化发展,办学体制逐步开放;三是师范教育的教学内容和课程体系剔旧补新,加强文理渗透,增加教育学科课程门类,为学生毕业后成为合格的教师打下厚实的基础;四是加强与在职教师培训的衔接,实现职前培养与在职培训的一体化,变“终结性师范教育”为“终身性师范教育”;五是培养具有专业化标准的教师成为国际教师教育改革的目标,“教师专业化”成了当代教育的中心主题之一。

教育改革始终是高等师范教育改革的主旋律。1997年,教育部以国家立项的方式,掀起了一场有计划、大规模的高等学校教学改革。在这场改革的大潮中,启动了高等师范教育“面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”。这是高等师范教育的一项重大教育改革和研究项目。该计划根据高等师范教育的特点,按学科(专业)相通的原则,分为公共教育类、汉语言文学教育类、历史学教育类、数学教育类等共12大类、213个项目。经过三年多的研究与实践,形成了一大批具有示范性、典型性、影响大和有实质性突破的教学方案、课程体系、新型教材和教学模式等十分有价值的优秀成果,实现了一次高等师范教育教学改革的历史性突破。

高等师范音乐教育是高师的重要学科之一,是一个与其他学科相比既有共同点又有着自身特殊规律的学科。我国师范音乐教育始于20世纪20年代初,其教学体制、课程设置及教材、教法等,主要是模仿欧美以及日本,还没有形成自己的特色。80年代初,教育部关于高师本科和二年制、三年制音乐专科教学计划和教学大纲的制定,对中国高等师范音乐教育专业的发展和教学内容的规范化都起到了重要的指导作用,成为此后高师音乐教育课程设置的主要依据。直到2000年以

后,许多高师音乐院(系)仍在沿袭着20多年前的教学计划和教学大纲。但是应当看到,80年代我国音乐教学改革是在封闭条件下进行的,对国外音乐师范教育的新理念和先进经验还知之甚少。近些年来,高师音乐教育在转变教育观念、改革招生制度和培养模式、更新教学内容、优化课程设置、改变教学方式及教学方法等方面,虽然做了很多有益的探索,推动了高师音乐教育的发展。然而在成绩的背面,还存在着诸多问题,特别是在大批高师音乐院(系)开放性办学、设立非师范专业之后,师范音乐教育专业日益边缘化,定位若明若暗,在培养目标、课程设置、教学内容、教学模式、教学实践等方面,缺乏整体部署,有失师范音乐教育的特色,深化高师音乐教育改革迫在眉睫。

令人遗憾的是在1997年教育部启动高等师范教育“面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”时,特别是在国家启动基础教育课程改革深入发展的关键时刻,未将音乐教育纳入改革计划项目之列,致使本来在教学改革等方面较为滞后的高师音乐教育,失去了一次具有强大号召力和推动力的深化教学改革的难得机遇。这对高师音乐教育教学改革的发展来说,实为一桩憾事。

从20世纪60年代起,美国、德国、日本、苏联等国家都是基于本国的发展实际,对音乐教育和音乐教师培养进行研究,并做出相应改革,但都未见过进行国际比较研究的文本。我国从20世纪80年代中期开始出现了一些关于外国音乐教学法的介绍文章。90年代以后,先后出版了一批介绍外国音乐教育体系的著作及相关的课题研究等。这些研究较多地集中在对某一个国家学校音乐教育发展的纵向研究上,缺少多个国家之间横向的比较和更多层次的分析研究。特别是较多地把目光集中在基础音乐教育方面,而较少涉及音乐教师培养问题。特别是对多个国家、多维度、多层次、集中的、系统的比较研究,在国内外有文可查的尚不多见,甚至是空白。

著名比较教育学者康德尔说过：“外国教育制度的研究，意味着对自己教育思想的一次探讨和挑战，因而也是对本国教育制度背景和基础的一次比较清楚的分析。”“没有比较就没有鉴别。”作为一种具有普遍性的国际比较研究课题，需要有丰富的音乐教育实践经验和广阔的视野，才会反映当代世界音乐教育改革的最新信息、前沿动向和发展趋势，也才有可能探讨和归纳出对改革和发展我国高师音乐教育有重要价值和借鉴意义的理论和先进经验。

“音乐教师培养国际比较研究丛书”是由时任中国教育学会音乐教育专业委员会（现改为音乐教育分会）理事长杨瑞敏领衔申报、于2003年正式批准立项的全国教育科学“十五”规划教育部重点课题——音乐教师培养国际比较研究的成果。该课题从当前国际教师教育改革与发展的大趋势出发，通过对亚洲、欧洲、北美洲、大洋洲的九个国家和我国11个省、市、自治区及港澳台地区高师音乐教师培养不同发展状况的调查、分析和比较研究，以期取得国内外广泛的统计资料和有说服力的研究成果，为国家教育行政部门决策以及各高等师范音乐教育的改革提供较为系统的、可资借鉴的、有重要参考价值的依据。

本课题的研究成果为“音乐教师培养国际比较研究丛书”。共分两大部分：

第一部分为广泛收集中外有关国家高等音乐教师培养的基本理念与指导思想、教育体制与政策法规、培养目标与培养规格、课程设置与教学模式、招生制度与教育管理以及教学实践与艺术实践等，并汇集成书。包括《中国高校音乐教师培养现状报告》《中国专业音乐学院音乐教师培养现状报告》《外国音乐教师培养概览》。

第二部分是在广泛收集中外有关国家高等师范音乐教育基本状况的基础上，进行中外音乐教师培养比较研究并汇集成册。

全套丛书共四册，由人民音乐出版社出版发行。

此项研究成果从创新的角度看，似有如下突破：

一是第一次有计划、有组织、多维度、多层次、大面积地搜索十多个国家高等师范音乐教育改革与发展的资料；二是第一次较大规模地对中国大陆十多个省以及港澳台地区高师音乐教育的历史和现状进行调查研究；三是第一次有组织地针对我国的实际情况进行音乐教师培养国际比较研究，为我国高师音乐教育教学改革提供了一批有分量的研究成果，为高师音乐教育研究领域增添了十分有价值的宝贵资料，在今后高师音乐教育教学改革与发展中无疑将会发挥其重要作用。

该课题所涉及的国家多、研究范围大、领域宽，需要课题组成员具有音乐教育的宏观视野和丰富的音乐教育教学实践经验。同时还需有在相关国家留学的经历，对多种外国语言和水平的要求较高，这无疑增加了做课题的难度。课题组的主要成员来自全国二十余所高校音乐学院（系），其中多数担任院长或主任职务，有着发展和改革师范音乐教育的强烈愿望。他们在工作繁忙、课题经费需自筹的情况下，仍以高度的热情，积极参与该课题的研究工作，是课题组的中坚力量。在做课题过程中，课题组曾组织有关成员到相关国家进行实地考察，有的课题组成员还专程到本人课题范围内的国家进行调研。在工作中，他们那种认真、执着、不辞辛劳的拼搏精神令人敬佩，包括一些子课题的成员在内，他们为课题研究付出了大量心血，做出了积极贡献，在此一并表示由衷地感谢！

同时，课题组成立以来先后召开的多次会议得到首都师范大学音乐学院、江西师范大学音乐学院、东北师范大学音乐学院、杭州师范大学音乐学院、沈阳音乐学院音乐教育系、上海音乐学院音乐教育系等，在人力、财力、场地等方面给课题组的工作以热情支持，提供了有力保障，再次表示衷心的感谢！给课题组留下深刻记忆的还有中国教育学会音乐教育分会秘书处的同仁们，特别是秘书林珊珊。她默默无闻

地为该课题做了大量联系和案头工作，没有他们的热情支持、积极参与和认真细致的工作，要完成此项课题研究是不可能的。在此，还要衷心感谢人民音乐出版社。由于他们热情无偿的支持，“音乐教师培养国际比较研究丛书”才得以出版发行。

我作为“音乐教师培养国际比较研究”课题组主要负责人，在该课题的研究工作中，深深感受到一种为了音乐教育事业而凝聚到一起的通力合作、积极工作、无私奉献的巨大力量。深信随着我国音乐教育事业的改革与发展，今后音乐领域会涌现出更多优秀的专家、学者，为进一步繁荣和发展我国音乐教育事业做出更大的贡献。

由于种种原因，本课题从立项到丛书出版历经 11 个年头，随着时间的推移，音乐教师教育状况和书中的某些数据都会有所变化，敬请相关学校理解。此外，书中也可能会有错漏之处，企盼读者不吝赐教，予以指正，谨此致谢！

杨瑞敏

于 2014 年 10 月

目 次

前 言	1
澳大利亚音乐教师培养	13
一、音乐教师培养的历史沿革	13
二、与音乐教师培养相关的政策与法案	24
三、音乐教师的培养模式	37
四、音乐教师培养的课程结构	50
五、音乐教师的资格认证	96
加拿大音乐教师培养	108
一、教师管理和培养的基本情况	108
二、音乐教育及音乐教师培养的历史沿革	110
三、音乐教师培养的基本情况	113
四、五所大学音乐教育专业的课程设置	116
五、加拿大中小学音乐教育	130
德国音乐教师培养	153
一、19 世纪音乐教师培训体制初建	153
二、20 世纪初期音乐教育改革与音乐教师培训发展	163

三、20 世纪中期至末期的教师培养	169
四、当代德国音乐教师培养模式	180
五、关于音乐教师培养的研究和讨论	194
六、教师教育改革与音乐教师培养展望	212
七、结语	241

英国音乐教师培养

一、英国音乐教师培养概述	246
二、英国音乐教师培养的课程设置	271
三、英国音乐教师注册与教师资格认证	303
四、英国音乐教师培养的研究视角与改革实践	314

日本音乐教师培养

一、学校教育制度下音乐教师培养的历史沿革	367
二、高等师范音乐教育课程与中小学音乐教师的培养	381
三、日本中央教育审议会有关今后教师培养、资格制度的问题（概要）	405
四、结语	415

新西兰音乐教师培养

一、新西兰教育概况	424
二、新西兰大学音乐教育专业课程设置	434
三、新西兰音乐教师培养管理模式及相关政策法规	445
四、新西兰音乐教师继续教育	457
五、结语	472

俄罗斯音乐教师培养·····	478
一、俄罗斯音乐教育及音乐教师培养·····	478
二、俄罗斯音乐教师培养国家标准·····	513
三、莫斯科师范大学对音乐教师的培养·····	528
美国音乐教师培养·····	538
一、美国音乐教师培养的历史沿革与当代重要事件·····	538
二、美国音乐教师培养的现状·····	553
三、美国音乐教师培养的优势特征及未来动向·····	598

前 言

作为“音乐教师培养国际比较研究”课题，对国外高等教育中音乐教师培养的目标、体制、方法、内容等方面进行研究并将其介绍到中国来，无疑具有重要的意义。本书选取八个国家作为研究对象，涵盖了世界四个大洲，分别为欧洲：德国、英国、俄罗斯；美洲：美国、加拿大；大洋洲：澳大利亚、新西兰；亚洲：日本。这八个国家都是发达国家，在各级教育基础和教育水平上具有较深厚的积淀，同时又分别具有各自不同的特色。从某种意义上讲，这八个国家基本代表了当今世界音乐教师教育的较高水准。

从历史上看，真正意义上的，以学校教育为标志的教师教育最早可以追溯到18世纪初，但那时的教育很大程度上受到教会的制约。随着义务教育的实施和公立学校的发展，对高素质师资的需求成了各国都要面对的一个重要问题。19世纪初，德国民主主义教育家第斯多惠提出了彻底摆脱宗教和政治影响，建立完全独立的学校体系和教师教育制度的思想，并主张实施具有人文主义精神的，培养真、善、美的人的教育。1870年，英国开始实施初等义务教育，同时致力于发展师范教育，设置了寄宿制的师范学院，后来又开始在大学中设置走读制的师资训练体系，这成了后来教育学院的雏形。美国从19世纪20年代就开始创办公立初等学校，随后在东部发达地区逐步建立起私立和公立的师范学校。日本于1886年颁布了《师范学校令》，明确了师范

学校为公立学校培养教师的任务。

世界各国的音乐教师教育是伴随着基础教育中音乐内容的逐步普及而发展起来的。1838年,伴随着波士顿学校委员会将音乐纳入到学校课程中,美国法定的学校音乐教育正式拉开帷幕。到1860年,已先后有50多座城市将音乐纳入到学校课程体系中,音乐教育在美国由此发端并逐步走向兴盛。1843年,门德尔松在莱比锡创建了德国第一所音乐学院,尽管学院并未开设专门的教师培养课程,但学校的私人教学却相当兴旺。之后,在音乐学院的带动下,大量私立及公办的业余音乐学校迅速发展起来,客观上促进了当时德国音乐教育的发展。1866年,在鲁宾斯坦的倡议下,俄罗斯成立了莫斯科音乐学院,其后在1913年前后,基辅、敖德萨和萨拉托夫也相继成立了音乐学院。久负盛名的俄罗斯格涅辛音乐学院成立于1895年,这是一所侧重于培养教师的音乐学院。1922年,纳入苏联国家统一管理的莫斯科和列宁格勒(圣彼得堡)音乐学院成立,这两个学校都设立了音乐教育学系。1887年,伊泽修二被任命为东京音乐学校的第一任校长,开启了日本正式培养音乐人才和音乐教育人才的工作。1916年在东京高等师范学校附属小学召开的“全国小学校歌唱教学教师、中等音乐科教师协议会”第一次会议,成为日本最初的全国音乐教师研究会。之后相继成立的东京音乐学校、东洋音乐学校、东京高等音乐学院(国立音乐大学)、武藏野音乐大学等,都为日本培养早期中小学音乐师资队伍发挥了重要作用。

如果说从发端到第二次世界大战前是世界教师教育的酝酿、整合、探索期的话,那么,随着二战结束,特别是20世纪60年代后世界经济、科技、文化、教育诸方面的高速发展,教师教育获得了真正的发展空间。几乎世界各个发达国家都意识到,社会的发展来自于高素质的人才,而人才的培养得益于优秀的教师。许多国家从国家战略的高度出发来

认识教师教育改革的意义，相继出台了一系列关于教师教育的文件和法规，“教师专业化”成为这一波改革中的关键词。

1966年，联合国教科文组织与国际劳工组织向各会员国政府提出了《关于教师地位的倡议》，倡议指出，应把教育工作视为专门的职业，这种职业要求教师通过严格的、持续的学习，获得并保持专门的知识 and 特别的技术。这是世界上首次对教师专业化概念进行官方界定。随后，不少国家相继做出反应，如日本中央教育审议会在1971年通过了《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》；美国在1986年发表了《国家为培养21世纪的教师做准备》和《明天的教师》两份报告；英国在80年代末出台了“教师教育课程要求”；等等。在音乐教师教育方面，国际音乐教育学会（ISME）于1974年成立了“学校音乐与教师教育委员会”，明确提出音乐教师教育应该致力于培养高素质的音乐教师，并支持他们的专业发展，同时致力于音乐教师教育理论和实践的探索，促进国际间的交流与合作。在这样一股改革动力的推动下，各国的音乐教师教育都呈现出强劲的发展势头，取得了比较大的成果。

英国将音乐教师培养的目标与基础教育的定位紧密地联系在一起。1999年，英国针对义务教育中的音乐教育发布了《英格兰国家音乐课程标准》，对英格兰国家课程中的音乐科目提出法定要求，将音乐定位为文化的一个不可或缺的部分，是能够影响学生的感觉、思想和行为的一种交流方式。在教学中，要求教师引导学生通过由基础到高级，循序渐进的聆听、演奏、演唱、创作、评论以及相互合作的过程，实现音乐增加自律，提高创造性，建立审美体验和实践能力的教学目标。为了保证音乐教师的质量，英国要求学校音乐教师必须具有大学毕业文凭。其中小学教师要能够具有全科教学的能力，中学教师则除了要在综合大学或音乐学院完成本科音乐课程外，还要至少修读一年的研究生认证课程，才可能获得合格的教师资格。此外，如伦敦大学

教育学院等还设有音乐教育硕士、教育学哲学硕士和哲学博士学位课程。特别值得提出的是, 尽管不同学校在不同层级课程的设置上各具特色, 但总体上都体现了突出人文素质、注重音乐实践以及与基础教育紧密结合的特征。除了学历教育, 英国还拥有非常完善的教师资格认证制度, 设有专门的教师注册机构, 同时负责对新教师的监督和指导。正是这样一套从基础教育到高级音乐教育人才培养, 再到资格认证保障的完整体系, 确保了英国音乐教师教育结构的丰满和人才梯队的高水准。

德国从 20 世纪 70 年代到 90 年代在教师培养体制上进行了一次大的改革, 把原来教师培养的主力——高等教育学院逐渐并入到综合大学之中, 以使师范专业的学生能够在大学的人文和科学环境中更好地吸收学术营养, 胜任高水准教学的要求。师范专业的教师教育, 也相应从单纯的职业性教育提升为研究与学习的整体性教育与教学的学科。基于这样的体制, 德国的音乐教师教育形成了富于特色的教育“双轨制”与专业“三分法”培养模式。“双轨制”之一, 是由大学或音乐学院培养综合中学和高中音乐教师的模式; “双轨制”之二, 是由音乐学院培养音乐学校或私人专门音乐教师的模式。所谓“三分法”, 则是在前两项基础上再加上由综合大学或音乐学院开设的音乐教育学理论专业, 该专业的学生可以在国民大学(成人大学)、音乐学校、私立中小学校或幼儿园中担任音乐教师, 也可以从事早期音乐教育研究, 或在社会其他文化部门或各类媒体中从事音乐工作。毫无疑问, 这样的教育模式, 是根据德国的整体社会结构和教育体制设计的, 因此成为适应和推动德国各层级音乐教育发展的良性机制。从总体上看, 德国音乐教育专业培养模式体现出七个主要的特点: 课程内容的开放性、课程考试的灵活性、教学形式的多样性、学生学习的自主性、培养方案的专业性、“多能”目标与“多专业性”, 以及严格的国家教师资格制度。这样的培养

机制和模式，使德国这个富于音乐传统国度的音乐教育质量有了充分的保证。

俄罗斯在 20 世纪末经历了一场从苏联解体到俄罗斯重建的社会变革，但俄罗斯师范教育却没有受到太大的影响，仍然保持了两级师范教育体系的封闭性培养模式。在音乐教师培养方面，俄罗斯一如既往地既注重教育教学的基本能力，也重视音乐表演技能的传统。其中，作曲家、音乐教育家卡巴列夫斯基的教育思想对俄罗斯师范教育体系的构建具有重要影响。他认为音乐教师既是课堂的组织者，也应该是一个表演者。基于这一传统，俄罗斯对师范院校培养的音乐教师在将来中小学课堂上应该具有的能力提出了许多要求，例如，教师不应简单地教给孩子们理论上的知识，而是要讲授音乐本身，应通过表演来使自己的授课更具说服力；教师应不仅精通传统的唱法，还应掌握民族唱法和舞台唱法，包括爵士乐风格；教师应掌握与孩子一起合唱的声乐表演能力；教师应具有指挥合唱团、乐队的能力；教师应时刻保持独特的个人风格；等等。音乐教师的更高标准应该是：独一无二的音乐综合能力；演唱歌曲悦耳动听；专业和高超的伴奏能力；音乐课上专业的声乐合唱训练；和孩子们的交流能力；幽默感；即兴创作能力。莫斯科国立师范大学为培养上述综合素质的音乐教师设置了一个全方位的专业课程表，包括基本理论培训（基本文化素质）、表演培训（包括各类音乐会）、指挥与合唱培训、音乐理论培训（作曲理论和音乐史）、教育心理学培训、教学方法论与教育实践、学术科研活动等。

美国是世界上高等教育水平最发达的国家之一，这一定程度上得益于他们对教育的不断反思。20 世纪 80 年代以来，美国在组织专家对师范教育进行充分调研后，相继发表了一系列研究报告，批评了当时教师教育缺乏明确核心的弊端，确立了“教师是一种专业”的观念。报告建议在本科教育阶段增加更多专业学科方面的课程，将教育类的