

中国音乐学院 丛书

音乐教育的实践 与理论研究

刘沛◎著

上海音乐出版社



理论研究



中国音乐学院丛书

音乐教育的实践 与理论研究

刘 沛 © 著 上海音乐出版社

图书在版编目(CIP)数据

音乐教育的实践与理论研究/刘沛著. —上海:上海音乐出版社,2004.9
(中国音乐学院丛书)

ISBN 7-80667-568-X

I. 音... II. 刘... III. 音乐教育—研究—中国 IV. J6-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 050843 号

责任编辑:金 潮

封面设计:麦荣邦

音乐教育的实践与理论研究

刘 沛 著

上海音乐出版社出版、发行

地址:上海绍兴路74号

电子信箱:csbcm@public1.sta.net.cn

网址:www.slcm.com

新华书店经销 上海书刊印刷有限公司印刷

开本 787×1092 1/18 印张 16 插页 1 字数 344,000

2004年9月第1版 2004年9月第1次印刷

印数:1—5,100册

ISBN 7-80667-568-X/J·540 定价:28.00元

告读者 如发现本书有质量问题请与印刷厂质量科联系

T: 021-56500949

前 言

本书选编了笔者撰写发表的一些论文和研究报告,按照音乐教育实践与理论的基本研究范畴,由六部分组成,包括:

音乐教师教育及专业发展的实践与理论探索

音乐教育的基本问题及课程与教学实践研究

音乐教育的认知与发展心理探讨

音乐教育的国际比较研究

音乐心理学的历史发展

音乐教育及心理的研究方法

从20多年前投入音乐教育学和音乐心理学的学习、教学和研究以来,笔者的一贯想法,是为音乐教育学的知识积累,为音乐教育专业的学生、同行,基础教育改革一线的教师和教研人员,对音乐教育感兴趣的教育界其他同行,提供一些这个学科的知识和方法方面的参考材料。出于这种想法,收入本书的内容覆盖了音乐教育学的主要范畴。就师范院校、综合大学和音乐、艺术院校中音乐教育专业的本科生、研究生的教学而言,本书可以作为教学的基本材料或参考资源,用于音乐教育学研究、音乐教育概论、音乐教学理论、音乐教学法研究等课程;对于基础教育一线的教师和教研人员,以及对音乐教育感兴趣的教育界其他同行,本书也可以提供必要的研究视野和方法。

有关音乐教育实践与理论的学习和研究,笔者想就此机会再表达以下三点意见。

其一,“致知力行”(《朱文公文集·答程正思》):教育的科学,总体来讲是经验的科学,是见诸于实践的科学。故而,学习和研究音乐教育学,首要的事情是把我们的主意,把融会贯通了的其他人的主意,用到教育教学实际中去。例如,这种想法反映在本书第一部分,主要是笔者在上世纪末从事音乐教师教育的方案策划和管理的实验及理论的概括。这里,既试图体现对古今中外教育思想的学习、理解和深化,又尝试见于现实的教育求索,包括课程的功能分类框架,学生的能力素质发展标准,学生“相册式”自我评价系统,以及学生动力学习范式等。再如,对音乐教学问题的论证,不仅要求教于已有的书籍和文论,更有必要对这些问题给

2 音乐教育的实践与理论研究

予实证,在本书第三部分中,“音乐教学理论和实践若干问题的探讨——音乐认知发展的实证研究”对音乐学习的方式、关键期、性别差异等问题给予实证,运用了准实验、音乐认知测量、统计比较等研究方法。受精力所限,这里提供的思路为数不多,但对学生的学习和研究的起步,尚可作为一种参考。

其二,“不耻相师”(《师说》):除了以上所说的实践的重要性之外,我们在音乐教育的实践与理论研究中,要有韩愈愿意向其他人学习的精神。由于音乐教育的建设在我国的起步的确较晚,国际同行那里的确有许多值得我们学习和借鉴的东西,因而,承认、学习、深化前人和今人的已有成果,帮助我们自己增长知识,是十分必要的。本书的各个部分试图体现这一想法和做法,希望这些知识对学习音乐教育的学生有一些用处。

其三,“学然后知不足”(《礼记·学记》):早在上个世纪80年代,我们就认识到,我国的音乐教育学与教育发达国家相比,存在差距。今天,笔者的这种认识就更为明确,心情更为紧迫,因为这个差距有明显拉大的趋势。以音乐教育学的重要领域音乐心理学为例,从本书的一些篇章里可以看到该学科的历史进展,以及这个学科向神经认知科学迈进的趋势在上个世纪90年代的局部状况,然而,这种趋势在国外的进展远远快于我们的意料。例如,纽约科学院在2000年5月召开的“音乐的生物学基础”大会上,来自六个国家的有关音乐认知的神经科学研究报告多达数十份,研究内容从婴儿的音乐认知起源,到音乐认知的进化适应,到西方调性音乐中和声理论的神经生物学基础,到大脑中的音乐加工定位等,使用的方法是具有神经认知科学前沿水平的检测技术,与之相比,这种学科的交融在我国尚未进入科学界和艺术学界的视野,例如,浏览一下2002年8月在青岛召开的中国科学院认知神经科学学术研讨会的报告题目就可以看到这一点。

再举一例,我们认识到了哈佛零点计划(或称“零点项目”),包括该项目领导人加德纳创立的“多元智能理论”,还有“艺术推进项目”(Arts Propel Project)中由感知、创造和反思构成的新的艺术学习框架,以及注重儿童艺术发展心路历程的Portfolio测量评价方法(笔者称其为“相册”式评价,其他汉语译名还有“成长记录夹”、“档案夹”等),并且在近年来的第八次课程改革中较为充分地体现了这些认识,这是很大的进步。但是,加德纳对皮亚杰主义、新皮亚杰主义、后皮亚杰主义有关儿童认知发展理论的超越,对传统的学科学习价值的新认识,有关跨学科学习的实验研究,对思维更新的心理学基础和社会学基础等方面的观察和见解,对年轻一代的社会责任的教育实验等,还有待我们去深入认识,因为这些见解的确发人深省。其中“Unschooled Mind”的理论揭示了儿童如何自发地发展自己的强大的理

论,以及这种物种遗传性质的自发的理论发展与现代人类发现的科学理论之间的顽固矛盾,它实际上构成学生学习的巨大障碍。学科学习(Disciplinary Study)的概念对我们的课程改革如何正确地保留和发扬传统教育的合理因素有很大的启迪。中国传统教育所注重的学术化学习的精神对加德纳产生过一定的影响,从1987年他第四次访华后撰写并于1989年出版的《开启心扉:中国对当代教育两难的启迪》(To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education),到2004年出版的《思维更新:改变我们自己和其他人头脑的艺术与科学》(Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds),这种影响都有明显的反思和体现。然而,这种学科学习的思想并没有停留在传统的死记硬背的层次上,而是要提倡基于多元智能,尊重每个人的智能差异,运用多样化的方法,通过跨学科的学习(Interdisciplinary Study,或科际学习)也就是我们也在倡导和实施的学科综合,敦促学生达到和增进对人类文明和世界奥秘的真正理解。笔者在这里提及这几个例子,是因为它们能够激起我们对教育改革方向的深层次思考,成熟地、平衡地掌握改革的方向,例如,学科逻辑和学生经验之间的平衡,综合课程在拓展学生的视野与启迪理解、思维和创造之间的平衡,等等。

笔者用上述文字表达学习的重要性,不仅仅是出于音乐教育学的建设需求而发的感想,同时也是因为音乐教育专业的学生需要加强理论的阅读和思考,想在这里说几句话与学生共勉。尽管笔者本人也常用“理论是灰色的,生命之树常青”(歌德)来激励自己对生活的认识,但是,一个成熟的社会毕竟需要有头脑的教师来影响有头脑的下一代,所以,读书学习,不仅仅是个人的志趣,更是社会赋予我们的责任。

刘沛

2004年7月18日

于北京丝竹园

目录

前言·····	1
---------	---

音乐教师教育及专业发展的实践与理论探索

关于高师音乐教育的思考·····	1
高师音乐教育专业的课程问题·····	5
音乐学(师范类)专业能力——素质本位的学生主体性——形成性自激自控 发展标准与评价体系·····	13
传统教学评价与素质教育的悖论及评价的换代方案 ——音乐专业的“相册”式评价和动力学习范式·····	31
高等音乐教师教育模式探索中的两个观念 ——“一体两翼一网”结构和“非学科课程”·····	41

音乐教育的基本问题及课程与教学实践研究

音乐教育的目标·····	46
世界音乐教育与世界音乐教育学·····	54
脑科学:21 世纪音乐教育理论与实践的新基石 ——围绕“莫扎特效应”的科学研究和展望·····	66
神经音乐学及其研究切入点的动议·····	82
早期学习和游戏理论与早期音乐经验的信仰 ——对婴幼儿潜能和音乐教育年龄下移的再认识·····	87
基于超链接以音乐为核心的综合课程 ——综合音乐课程的技术和思想平台及研制模型·····	94
音乐教育的非本体和本体价值的观点 ——对西方音乐教育观点的梳理之一及其评说·····	100
音乐教育的文化、实践和功能价值的观点	

2 音乐教育的实践与理论研究

- 音乐教育价值观点的融合及多维度逻辑起点及价值建构
(附:保罗·哈克著,刘沛译:走向功能音乐教育) 109

音乐教育的认知与发展心理探讨

- 从“零点计划”和多元智力理论到音乐教育的观念更新
——音乐教育的认知主义观点 127
- 音乐教学理论与实践若干问题的探讨
——音乐认知发展的实证研究 134
- 音乐学习心理四则 152
- 音乐课程研制的认知心理观点 166
- 音乐成就测量与评价的认知主义方向 173
- 音乐与儿童智慧及儿童发展
——国外有关研究述评 179

音乐教育的国际比较研究

- 当代美国音乐教育的发展 184
- 世纪末的美国音乐教育改革述评 188
- 世纪之交的美国音乐教育战略
——《豪斯赖特宣言》:前瞻 2020 年音乐教育的观念与行动纲领 196
- 美国学校音乐课程和教材的思想基础及形态
——教育改革中音乐课程和教材的国际比较研究 207
- 比较音乐教育学梗概 220

音乐心理学的历史发展

- 近代音乐心理学概貌 227
- 实验音乐心理学百年历史与发展趋势鸟瞰 236

音乐教育及心理的研究方法

- 音乐心理和行为的测量与评价概说 244
- 音乐情感行为的研究方法 252
- 对西方音乐教育与心理研究的批判评价 260
- 音乐心理测量和统计的两种新技术

——实时测量和元分析的运用·····	266
斯奈德·纳斯音乐成就测验介绍·····	272
后记·····	278

音乐教师教育及专业发展的 实践与理论探索

关于高师音乐教育的思考

Some Thoughts Concerning Music Teacher Education in Higher Teacher Education Institutes

高等师范院校音乐系以培养音乐教育工作者为目标,这一点本不容置疑。但在实际的教学,对这目标的认识和贯彻却长期存在着争端。形成这种现象的重要原因之一,是高师音乐系的课程与目标的矛盾。

培养音乐教育工作者这一目标,意味着在全面发展的前提下,教育对象至少应具备以下三个方面的素质:1. 音乐学科的综合知识与实践能力素质。学校音乐教育工作并不苛求音乐教育工作者是创作、表演或史论方面的专家。基础音乐教育的全面综合的性质,决定了这种教育的执行者对音乐的掌握不可偏颇,否则将难以应付工作。2. 教育基本理论与技术方面的素质。音乐教育是教育的组成部分,在性质上,它属于教育的范畴。因而,音乐教育的这种性质又决定了其工作者在最低层次水平上,须懂得教育科学的基本语言和概念,以便交流;在较高层次水平上,能够融会贯通教育史中一切具有进步因素的思想和方法,并通过实践创立独到的音乐教育思想体系。3. 学科教育理论与技术方面的素质。以上第二点,说的是教育的共性问题。音乐教育作为教育的一个分支,存在许多具有个性的课题需要研究和学。这些课题既有别于音乐工作的其他任何领域,又未被普通教育理论所涉及,是跨于音乐和教育之间,最能体现音乐教育作为一门专业和具备独立地位的知识体系。

这三个方面的素质要求,是对音乐教育专业培养目标的粗略分类。作为目标,教育对象的这些素质,只有依赖和通过具体的课程才能实现。把这三个方面的素质要求同高师音乐系的课程相对照,不难看到,长期以来有关“师范性”的讨论和意见,大多是围绕第一个方面展开的。如“主修”、“副修”、“一专多能”等。这类

意见从一定程度上反映了学校音乐工作对高师音乐系人才培养规格的要求,但也存在明显的局限性。这类讨论和意见自觉地出于这样一个前提,认为高师音乐系中教育学、心理学和教学法三门课已足以保证音乐教育工作者在教育科学方面的素质。实际情况并非完全如此。首先,现设的教育学和心理学是教育基本理论和普通心理学的导论性课程,它们讨论教育与心理的共性问题,并不承担为音乐教育的个性问题提供现成答案的任务。这两者之间的界限,本应十分明确。在实际教学中,学生却往往期待在这两门课中寻找学科教学的现成答案,期待一俟落空,便导致厌学,使这两门课形同虚设。其次,音乐教学法也面临如下问题:1. 音乐教学法在许多方面照搬和套用普通教育学的体例与原则,没有体现音乐教学的特殊性。2. 结论多来自思辨的方法,缺乏实验证据,可信度低。3. 学校音乐教学的经验描述较多,缺乏对学生在未来工作中进一步探索研究的对象和方法上的启示,不利于音乐教学理论和方法本身进一步发展所需要的人才的培养。最后,教育学课程的教学学时数在高师音乐系教学计划中比例太小。

高师音乐系与音乐学院各专业在培养目标上的区别,在于它培养的是音乐的教育人才,这种人才应精通教育。上述教育学课程在质和量上的问题,使高师音乐系的课程远未充分体现和适应这一特定目标的要求。这个矛盾是导致音乐教育未能作为一门独立的科学和专业在高师音乐系确立的主要症结。按实际有效的课程来评价,高师音乐系实为微型音乐学院。在这种条件下谈师范性,只能限于音乐理论和技术课程课时分配的有限调整的圈子。

从长远的眼光看音乐教育的发展,必须明确音乐教育的工作母机高师音乐系的专业性质,对“主修”“副修”之类的观念予以否定。长期实践证明,囿于高师音乐系的规模,这类专业观念的后果只能招致师范性等于落后性的谬见。再者,以少数几门课的因材施教来代替专业方向,势必导致学生知识狭窄,整体素质下降。按我国音乐教育发展的需求,高师音乐系在很长一段时间内只能有一个专业——音乐教育。而这个专业的存在基础,则在于教育课程的建设与发展。为此,有必要跳出旧的思路,在比较和借鉴的基础上,对高师音乐系教育学课程从三个方面重新加以考虑。

教育基础理论部分。肯定教育基础理论解决教育的共性问题,并不意味着否定它在音乐教育发展中的作用。相反,教育基础理论是学科教育理论和技术发展之源。这里不妨用美国音乐教育的几个重大发展的例子说明。

19世纪和20世纪之交,教育测量兴起。法国在1905年创立比纳——西蒙智力量表。仅七年后,西肖尔就在美国音乐督学协会的年会上推出第一套音乐潜能测量工具,导致音乐教育测量乃至音乐心理学的创立。

20世纪50年代末,美国为了空间竞赛进行教育改革,其领导人之一布鲁纳的螺旋型课程编制的新思想,为美国音乐课程改革奠定了理论基础,使颇具美国特色的曼哈顿维尔音乐课程方案问世。

20世纪60年代后,美国音乐课堂教学开始采用教学目标行为化、具体化的方法,使教学构成目标——内容——实施——评价的可测性整体,为提高教学效率和实施评价提供了可行实用的途径。这一变革则直接来自50年代后泰勒的目标课程模式、布鲁姆的教育目标分类学和斯金纳的教学理论。

在微观研究方面,情况亦同样。加涅的学习层次结构和能力层次结构的理论应用于音乐学习,产生了戈登的音乐学习顺序研究;皮亚杰的儿童认知发展理论引起对儿童音乐守恒能力的研究;行为矫正的理论和方法推动了音乐治疗在特殊教育中的应用等等。

这些都说明,音乐教育理论与实践的发展以教育基础理论的发展为基础。所以不能无视一般教育研究的总趋势和成果,而应该打破音乐与教育专业分割的局面,并通过教育管理措施上的改革,如学分制和跨系选课等方法,把反映教育基础理论成果的课程纳入高师音乐系的课程计划。

教育科学研究方法。为什么教育基础理论的成果实际上往往不能用于音乐教育领域,不能使音乐教育形成一门学科体系呢? 主要问题应归咎于研究方法。这是因为,教育基础理论的一般结论不能自动变成音乐教育学科体系,否则,将成为生硬移植和套用。音乐教育作为一种学科体系,又需要在音乐教育实际中实施研究并提供大量科学证据。科学研究离不了某种工具,这里指教育科学研究方法。这样,研究方法就成为教育基础理论与音乐教育学科体系建设之间的一座桥梁。在实际的音乐教育研究中,因研究方法的不当而削弱研究结果的价值的例子是常见的。比如,名为实验,却不明实验变量:领导重视、选派优秀教师、配备优良教具教材等因素一齐进入实验。这样的实验如何证实因果关系? 再有,实验测试不经抽样,统计仅用描述统计,这样的实验结果毫无普遍意义和推广价值。

与自然科学不同,音乐教育具有深刻的文化制约性。国外的现成结论只能借鉴,不能照搬。这一点,甚至为许多西方学者所明识。笔者曾请教美国著名音乐教育理论家艾伯利斯,音乐测量工具是否“culture - free”(无文化制约),他即刻摇头回答:“culture - bounded”(受文化制约)。这一限制决定了我们只能通过对中国音乐教育实际问题的研究,逐步建立有中国特色的音乐教育理论和实践体系,由于我国专业从事音乐教育研究的队伍甚小,我们有理由指望高师音乐系的学生将来承担一部分研究工作,加速音乐教育学科体系的建设。这样,教育科学研究方法的课

程就应该成为高师音乐系课程的重要组成部分。

音乐教育理论与技术课程。有关这方面课程的谈论中,常见到音乐教育学这一概念。有两种意见。第一种视其为一门具体课程,一本教科书。第二种视其作为一种知识体系:音乐教育的任何一个微观领域的知识补个“学”字,编纂成书,定为课程。这许多微观知识体系的总汇,形成音乐教育学。以上两种意见,第一种的缺点,是一门课程实难包含音乐教育理论与技术的所有方面。即便面面俱到,教学也难真有实效;第二种看到了音乐教育学科体系的远景,但在缺乏实际研究证据积累的前提下马上完成这一体系,定会流于从概念到概念,言之无物。

着眼近期发展,这里提出以下几门课程。

“音乐教育基本理论”。此课程可由两大部分组成。第一部分在勾勒中外音乐教育史的线索和背景的基础上,对音乐教育的哲学、美学、社会学、社会心理学、教育心理学的基础进行联系实际的阐述。第二部分为音乐教学论,包括目标、课程、教学设计与技术、测量与评价。

“音乐心理学概论”。音乐是由人参与的活动,音乐教育的对象是人。这就要求音乐教育工作者了解这种活动中人的行为的规律,并按照这些规律进行工作。依照霍杰斯(美)的说法,涉及音乐心理学文献的刊物现至少有 800 余种。另外,美国“计算机辅助信息检索服务系统”的音乐心理学研究文献中,仅 1976 年到 1977 年就多达 2,300 篇,选自 30 个国家的 400 种刊物。我们有必要使学生了解这些研究的对象、一般结论和方法。

“音乐教学法比较与见习”。国内外的音乐教学有许多好的方法,但各自的出发点和侧重点可能不同。所以,音乐教学法不应该搞成一家之说的封闭体系,而宜于使学生在比较中评价各种方法的应用价值。此外,教学法是一门实践性极强的课程,如果每个高师音乐系都能在中小学建立一些教学法实验园地,使学生能够有目的地做些“见”、“习”,就会使音乐教学不断产生新的生命力和实效。

“音乐教育文献选读与研究实践”。音乐教育的一般理论课程和教科书的相对稳定性,容易忽略音乐教育的最近研究,文献选读可对这一缺陷进行补充。按照国家的一般要求,高师学生应具备阅读外文专业资料的初步能力。文献选读除中文资料外,还应指导学生查阅外文材料,鼓励学生通过自学和独立思考去发现课题,培养研究意识和研究能力。

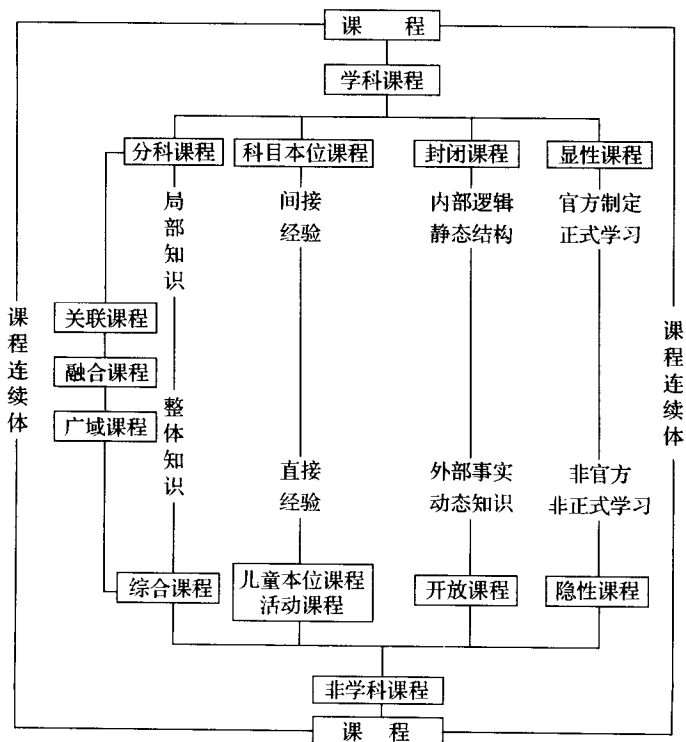
高师音乐教育专业的课程问题

On the Issues of Curriculum for Music Teacher Education in Higher Teacher Education Institutes

〔摘要〕 高等师范院校音乐教育专业的课程改革及其研讨的深化,有赖于对课程理论的学习、理解和思索。本文暂时把这个专业课程的一些狭义问题搁置起来,试图通过对广义的课程观和课程实践的范式化概括以及对这个范式中各类课程历史沿革的疏理,理解各类课程的独特功能及其之间的对立统一关系。在此基础上,从现实的角度对音乐教育专业给予课程观点和教学策略的原则性的定位。

〔关键词〕 课程;范式;音乐教育;教师教育

图1 课程观念和课程实践范式



课程观念和课程实践范式

在学校教育发展史上,课程是古今中外教育学关注最多的问题。随着社会形态和社会需求的变迁以及不同教育思想影响下的不同教育实践的发展,学校课程自古到今已积累成为一些不同的类别。根据笔者对课程发展史上这些不同类别课程的理解,本文试将几种主要的课程观念和课程实践概括为以下范式示之(图1):

这个课程范式图,包含三个层面的课程类别连续体:

第一个层面,是由学科课程和非学科课程构成的连续体;

第二个层面,是由与学科课程相联系的四分支形态(分科课程、科目本位课程、封闭课程、显性课程)和与之相对的非学科课程的四分支形态(综合课程、儿童本位课程或活动课程、开放课程、隐性课程)构成的连续体。

第三个层面,是构成上述连续体的两极形态的课程的特征连续体。

课程的历史沿革二例

前述各课程类别连续体,是在教育发展史中,在社会需求和不同的教育思潮影响下产生的。

沿革之一:从分科课程到综合课程。

学校课程自产生之日起,其主流形态便是以分科面目呈现的学科课程。

西周的国学有六艺——礼、乐、射、御、书、数——五礼、六乐、五射、六书、九数。六艺是中国奴隶社会学校课程的核心,除六艺外,还有六仪、三德等。

到了封建社会,中国学校课程基本是承袭孔子以六艺《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》教人的思路,四书五经是教育的主体课程。在西欧的古希腊到中世纪的教育中,学校课程的主要内容为七艺,即文法、修辞学、辩证法、算术、几何、天文、音乐。到了19世纪,欧洲的大工业生产、商业和航海发展,科学知识增多,门类不断分化,社会需求的知识面扩大,学校课程也进一步拓展。英国的斯宾塞和德国的赫尔巴特都对学校课程做过描述和概括,并为19、20世纪学校教育广泛接受。前者出于功利主义观点,提出教育是个人完满生活的准备;后者认为课程的基础应依据人类的六类兴趣。斯宾塞的功利课程清单是以人类活动的需要为基础的:(1)直接保全自己和健康:生理学、卫生学、游戏、运动、体操;(2)间接保全自己的生活必需:逻辑、算术、几何、机械学、物理学、化学、天文学、地质学、生物学、社会学;(3)教养子女:生理学、心理学、教育学;(4)维系社会关系:历史学、社会学;(5)满足情感:文学、美术、诗歌、音乐。赫尔巴特根据人类兴趣所列的课程清单

是:(1)经验兴趣:博物、物理、化学、地理;(2)思辨兴趣:数学、逻辑和语法等;(3)审美兴趣:文学、音乐、美术等;(4)同情兴趣:语文、外语;(5)社会兴趣:历史、政治、法律等;(6)宗教兴趣:神学。

不论是斯宾塞的生活准备功利课程观,还是赫尔巴特的人类兴趣课程观,他们提出的课程都是分科性质的。

到了20世纪,分科课程的理念和实践受到挑战,然而矛盾的是,从社会发展的角度讲,人类知识一方面在科目上越分越细,另一方面却要求人对现代知识具备综合的把握。从认知心理学的发展角度看,有关人类学习的研究结论趋于从整体上把握知识。这样,便产生与分科课程相对的综合课程的理念和实践,其主要类别有相关课程、融合课程和广域课程。

相关课程由具备科际联系的诸学科组成,如文——史;史——地;数学——物理、化学;化学——生物。原有科目保持其必要的界限,同时寻求相关科目之间的联系点。

融合课程是由某些相关学科组合成的新学科,例如,把地质、气象和地理融和成为地球学。把音乐学、心理学融为心理音乐学(Psychomusicology)。

广域课程又称合科课程,它是由相对综合的诸科目所组成的。例如,美国中小学课程概念中的艺术,由音乐、视觉艺术、戏剧、舞蹈组成;科学,由物理、生物、化学组成;社会研究,由公民、历史、地理组成。

综合课程的理念的其他表现形式,还有轮形课程、平行课程、并行课程。

综上所述,课程在教育史上经历了一个科目设置的分——合趋势。

按照笔者的观察,所谓课程的综合,在现阶段的确是观念多于实际操作,而且,它的确没有分科课程的实施来得容易。例如,美国的艺术教育虽然在名称上包含着四种门类,但在实际实施中只是在局部尝试过真正综合意义的实验。与地位稳固的分科课程相比,综合课程在现阶段难免貌合神离。

沿革之二:从科目本位到学生本位。

学科课程从一开始就是以分科面目呈现的,同时,它必然还是以科目为本位的。这一属性从根本上讲,是由课程的社会制约原理决定的。

以西周的六艺为例,六艺以礼乐为首。什么原因使其然?是社会的制约。反映在教育中,就是教育的社会本位观。西周的立国之本,是严格的宗法制度,这种宗法制度是用礼乐来维护的,所以西周国学的根本,是通过礼乐教育达到维系社会制度的稳定。

前面已经谈到,学校新型课程是随大工业生产的发展而产生的,这些课程一方

面反映着社会进步给教育带来的课程内容扩展,另一方面也反映着社会本位观点。

20 世纪之前,某些民主和进步的教育家也提出过课程要考虑儿童特点的观点。例如,近代学校课程的奠定者泛智主义教育家夸美纽斯尽管要求按照儿童的身心发展顺序安排课程,但他的泛智主义课程仍然是以科目本位为主的。赫尔巴特在他的教育学中虽然也运用心理学的原理阐述了课程问题(如,激发儿童兴趣等),但总的来说,20 世纪之前的学校课程是科目本位的。这一点,集中体现在以赫尔巴特为代表的传统教育学派。就课程的科目本位和学生本位的对立而言,传统教育学派是以学校、课本和教师为中心的。其核心,是科目中心。传统教育学的这种学科中心观念到了 19 世纪末成为进步主义教育的革命靶子。1875 年,帕克任美国马萨诸塞州昆西市教育局局长后,废除旧的教育计划,开始以儿童为教育的中心,使课程适应儿童个性发展,实验以学生活动为核心的昆西计划。其改革被称为美国教育史上的“新起点”。1895 年,帕克提出“儿童是中心”的主张,强调儿童的自我活动(在今天苦恼的应试教育盛行之时回顾昆西计划,耐人寻味的一件事是,1879 年的全州考试中,昆西市学生的考分是全州之冠)。帕克这位“进步主义教育之父”的思想,在杜威那里得到彻底的发展并成为波及全世界许多国家的一场教育改革运动。这场运动的核心之一,是要把课程的中心从学科转移到儿童。杜威称这种转变为“哥白尼式”的革命。以儿童为中心,实行做中学(learning by doing),这种课程便是活动课程。

进步主义教育运动从 19 世纪末期发起,到了 20 世纪 30 年代后期达到鼎盛。到 1955 年,它随着进步教育协会的解体而告终,“回到基础去”的要素主义教育取而代之。进步主义教育对传统教育轰轰烈烈的革命早已壮烈结束。有关它的功过,这里不再赘述。这里的要点是,这场教育改革在课程演变史上创立了一种独有的课程观念——活动课程。这种课程在实践中展示出它的独有功能。

课程连续体的对立统一

上述两例课程连续体的历史沿革说明了什么?回顾课程原理便会看到,这些不同课程观念和实践的冲突、斗争和发展实际上是循着课程原理,从制约课程的不同因素校正、满足和完善着(当然经常难免偏颇)课程研制的必然需求。

根据课程原理,课程的研制要受到多种因素的制约。这些原理包括:

1. 社会经济制约原理:课程怎样体现和满足社会经济和发展状况等;
2. 社会政治制约原理:课程怎样体现和满足社会政治对教育提出的目标等;
3. 文化知识制约原理:课程怎样体现一定时代的文化知识;在学科逻辑上怎