

《乡村小学民族音乐审美教育的实践困境与突破：以〈渔舟唱晚〉教学为例》

徐靖莹

湖北师范大学音乐舞蹈学院，湖北黄石，中国

【摘要】如何在新课标背景下破解乡村小学音乐课堂“教什么、怎么教”的审美困局，是当前美育落地的难点。以人音版五年级欣赏课《渔舟唱晚》为例，立足乡村教学实际，设计并实施了指向审美感知与艺术表现协同发展的教学实践。具体包括：以“山水意境感知”消除古曲心理距离，以皮筋拉伸与瓦片敲击替代专业乐器进行音效模拟，以手绘图谱回应数字化作业门槛，形成“听、画、奏、创”联动课堂。实践表明，因地制宜开发乡土素材、将音乐活动嵌入自然生活场景，能有效激发学生的民族音乐认同感与审美表现力。该路径对解决乡村学校美育资源结构性短缺、落实“以美育人”政策要求具有直接参考意义。

【关键词】乡村小学；音乐审美教育；《渔舟唱晚》；核心素养；教学策略

1. 绪论

第一次在白莲河乡中心小学听《渔舟唱晚》的欣赏课时，课堂秩序出奇地好。孩子们端坐着，没有人说话。但十五分钟里，他们的眼睛是空的。下课后我问一个男孩听到了什么，他想了想说：“老师，这个歌好慢，是不是要睡着了。”

这个场景并非孤例。2022年《义务教育艺术课程标准》明确提出“审美感知”与“文化理解”两大核心素养，要求音乐教育强化学生对民族音乐的审美体验与认同。但在乡村小学，教材中的民族音乐经典与学生的生活经验之间，横亘着一道隐形的墙：古筝的按滑音技法他们没摸过，“渔舟唱晚”的水面意象离他们的池塘太远，“文人隐逸情怀”更是陌生的情感图式。不是孩子们不想听，是曲子离他们太远了。

这道“墙”究竟由什么构成？能否用乡土资源拆掉它？本研究以白莲河乡中心小学《渔舟唱晚》教学为例，尝试回答这些问题。

本文涉及两个核心概念。一是“审美感知”，指个体通过感官对音乐作品的形式与意蕴进行整体性把握的能力，2022版艺术课标将其列为艺术核心素养的基础维度。二是“在地化教学”，本文用以指称将教材内容与乡土资源、学生在地经验相联结的教学策略，区别于一般意义上的“情境导入”，强调教学内容与地方性知识的双向建构。

本研究以白莲河乡中心小学为个案。2024年9月至12月，笔者以实习教师身份进入该校，承担五年级音乐课教学。以《渔舟唱晚》

为内容设计并实施了一轮完整的教学实践，同期完成：对37名学生进行课前课后两次问卷调查；对2名兼任教师进行半结构化访谈；收集学生音画图谱与乐器制作等实物资料。以上素材共同构成本文的经验基础。

下文首先呈现白莲河乡中心小学音乐审美教育的现实困境，进而详述《渔舟唱晚》在地化教学的设计与实施，最后对实践中浮现的意外发现进行理论反思，并讨论其可推广的边界。

2. 文献综述

以人音版五年级《渔舟唱晚》为代表的传统音乐经典作品教学，是培养学生审美感知和文化认同的重要载体，但其在乡村小学的实施效果仍有待提升。现有研究普遍认为，乡村音乐教育需结合地域特色创新实践路径，而《渔舟唱晚》作为中国传统器乐名曲，其独特的意境美和历史文化价值为乡村音乐审美教育提供了实践样本。笔者通过查阅研究者在审美感知背景下的教学研究，中华传统美学音乐在赏析课中的体现，乡村小学教师在教育实践上的方法研究。笔者结合自身专业，以审美体验为切入点，对乡村小学教师在赏析课中如何讲授中华传统美学音乐进行深度探索与创新。主要研究内容为以下几个方面：

2.1 审美感知素养教学相关文献

王雨婷在《审美人类学视野中的学校音乐美育》（艺术研究，2025年第2期）中指出，学校音乐美育需实现三重范式转向：突破技术本位倾向，在演奏技艺传承中激活地方性音乐知识的文化基因；超越课堂空间局限，通过田

野化教学将音乐审美嵌入市井巷陌、节庆仪式等生活文本；解构单一审美霸权，在把握少数民族音乐文化语境的基础上培养跨文化审美判断力。研究提出的“地方性审美经验”理论，要求重构“非遗进校园”的活态传承路径，强调通过“日常生活审美化”实现音乐教育的空间转向，为乡村小学音乐审美教育突破西方音乐中心主义、开发本土音乐资源提供了重要的理论支撑。

施一紫在《浅析如何在小学音乐课堂上培养学生的审美感知》（名师在线，2023年第26期）中，以2022年版艺术课程标准为导向，将审美感知培养分解为“感受美、表现美、鉴赏美、创造美”四个递进维度。研究提出，教师应通过剖析音乐教材挖掘审美元素，以反复聆听引导学生感受音乐风格与情感，借助演唱、器乐演奏等实践活动帮助学生表现音乐美，并通过背景知识渗透和作品赏析培养学生鉴赏美的能力，同时鼓励学生在即兴编创中尝试创造美。该研究强调审美教育的实践性和递进性，但其策略设计以城市课堂资源条件为默认前提，对乡村小学资源有限情境下的操作路径着墨有限。

钱茹在《小学音乐欣赏课〈渔舟唱晚〉教学探究》（北方音乐，2018年第22期）中，以人音版五年级《渔舟唱晚》欣赏课为对象，提出了注重学生聆听与情感体验的教学设计。研究强调，教师应在对作品本体进行深刻分析的基础上，站在学生视角设计课堂，通过创设情境、介绍古筝乐器、鼓励自由想象等方式激发学生对传统民族器乐曲的兴趣。具体策略包括：古筝实物展示激起好奇心；安静聆听并自由想象乐曲画面；运用图形谱辅助感知旋律走向和结构变化；对比小提琴与古筝演奏版本；结合“天气预报”配乐拉近古典音乐与日常经验的距离。该研究为本研究提供了《渔舟唱晚》教学的直接参照。

吴畏在《用音乐引领审美，用音乐传播文化——浅谈小学生音乐审美感知和文化理解素养的培养》（安徽教育科研，2023年第25期）中，立足2022年版艺术课程标准对核心素养的要求，提出三步骤教育路径：讲解音乐基础知识（音高、节奏、音色、乐器起源等），帮助学生建立审美认知基础；探索音乐作品背后的故事（如《阿细跳月》的彝族文化渊源、《卖报歌》的创作背景），通过了解创作背景深化情感理解；开展音乐实践活动（竖笛演奏、合唱、表演剧等），让学生在亲身参与中完善

审美感知。研究还强调引导学生将音乐与生活相联系，其“三步走”框架为审美感知教学提供了清晰的流程指引。

2.2 乡村小学的音乐教学实践的相关文献

石琛在《拉萨市乡村小学音乐教学实践研究》（西藏大学硕士学位论文，2021年）中，以拉萨市五所乡村小学为个案，通过文献研究、田野调查、访谈和问卷等方法，全面分析了乡村小学音乐教学的现实困境。研究发现，拉萨市乡村小学普遍存在音乐师资严重短缺、音乐课被大量占用、教学设施使用率极低（大量乐器闲置）、音乐教师超负荷工作（每周多者达36节）等突出问题。访谈显示，多数音乐教师同时承担其他学科教学和行政事务，无暇专注于教学研究。研究还关注了本土音乐资源开发（扎木念教材、卓鼓舞、锅庄等）以及律动教学、合唱、乐器在乡村课堂的应用，为本研究提供了西部偏远地区的对照案例。

凌俐在《小学教育专业音乐课程存在的问题及对策——以乡村小学教师为对象的考察》（广西教育，2016年第39期）中，以乡村小学教师为考察对象，剖析了小学教育专业音乐课程设置的深层问题。研究指出，小学教育专业招生对音乐基础几乎不作要求，学生入学时素养参差不齐；“集体课”授课模式学时严重不足，无法因材施教；教学内容多参照专业音乐学院标准，偏重乐理与技能训练，与乡村小学实际需求脱节。对此提出七项对策：学习小学音乐新课标、选择合理的教学内容、加强实践教学环节、提高课后训练效率、熟悉小学音乐教材、加强岗前培训、制定考核标准。该研究从教师“源头培养”角度解释了乡村音乐教师教学能力不足的制度性原因。

黄路遥在《挖掘本土资源，发展乡村音乐教育——湖南乡村音乐教育服务乡村振兴的策略研究》（教师，2023年第32期）中，以湖南省乡村音乐教育为对象，阐述了本土音乐资源开发与乡村振兴战略的内在联系。研究指出，湖南拥有花鼓戏、新化山歌、梅山傩戏、涟源湘剧等丰富民俗音乐资源，但乡村地区普遍存在师资不足、设备落后、资源匮乏等短板。研究提出“从点到面”的策略框架：完善师资队伍（提高待遇、加强培训与输送）；建设音乐教育基地（配备专用教室、引进专业师资）；加强乡村音乐文化传承（合唱团、山歌比赛、主题音乐节等）。并以宁远县为例，证明乡村音乐教育不仅能促进文化传承，还能带动乡村旅游和文化产业发展。

王宁在《乡村振兴背景下农村小学音乐教学中融入美育的策略研究》(中国果树, 2021年第10期)中指出,学校美育是引领学生树立正确的民族观、文化观、价值观,坚持德智体美劳“五育并举”的重要载体,也是保障教育完整的重要路径。习总书记指出,推进乡村振兴战略,既要塑形,也要铸魂。美育精神提升学生人文素养、激发学生创新活力的内涵契合乡村振兴的战略高度,健全农村学校美育育人机制对推进乡村振兴战略有着特殊的时代价值和意义。随着课程改革的深入和乡村振兴战略的推进,农村小学素质教育受到高度重视,音乐教育作为素质教育的重要组成部分也受到了教育部门的高度关注。但受主客观因素的影响农村小学音乐教育相对落后,从美育人手,以音乐教育为依托理应成为促进农村小学素质教育迅速发展、实现乡村文化振兴的重要方式。

李迎春在《乡村振兴背景下乡村音乐教师的发展思考》(音乐教育与创作, 2023年第12期)中,聚焦乡村音乐教师的专业发展困境,提出了“回归乡土、传承文化”的核心命题。研究指出,乡村音乐教师面临乡土音乐素养“先天供给不足”(高校音乐教育重西轻中、乡土音乐课程缺失)和“后天补给缺失”(编制、薪酬、职称困扰,教师与乡村心理距离拉大)的双重困境,导致学生被从本土音乐文化中剥离。研究提出,乡村音乐教师应首先成为“乡村教师”,其次才是“音乐教师”,具体路径包括:挖掘乡土音乐品种(渔鼓、山歌、花鼓戏等非遗项目),汇编校本教材进课堂;重拾“乡村知识权威”的身份认同;利用合唱、舞蹈等社团活动给予留守儿童人文关怀;将乡土音乐元素融入现代作品创作,树立乡土文化自信。

汪玮在《浅议城乡接合部小学中年级学生音乐学习兴趣的激发》(求知导刊, 2021年第24期)中,聚焦城乡接合部这一特定区域的小学中年级学生,系统分析了该群体音乐学习兴趣的特点与激发策略。研究指出,城乡接合部学生群体来源多样、音乐基础差异大,部分家长忽视综合素质培养,学生虽天性淳朴、对音乐有内在喜好,但又受成人世俗观念和流行文化冲击。针对上述特点,研究提出四项策略:坚持常规训练,与学生共同制定课堂规范;采用分层教学和分层评价,为不同基础学生设定差异化的学习目标;建立“学习共同体”,通过小组合作分享健康、积极向上的流行音乐

(如学生自发分享《生僻字》并挖掘其中中国风文化内涵);借鉴讲授法与生态课堂模式相结合的混合教学方式。

综上所述,既有研究大致沿着两条线索展开:一条聚焦审美感知素养的教学转化,在方法和策略层面积累了较为丰富的经验;另一条关注乡村音乐教育的现实困境,在问题诊断与师资培养层面形成了基本共识。两条线索各自推进,但交汇地带的讨论尚不充分——审美感知的教学探索多在城镇课堂生成,预设了相对齐备的条件;乡村研究侧重宏观层面的困境扫描,对具体课堂中民族音乐作品的微观教学实践着墨有限。当《渔舟唱晚》这样的传统名曲进入乡村课堂,教材预设的技法体验与文化意象,与乡村学生的在地经验之间存在明显的语境错位,这一问题尚未得到系统回应。本文即尝试在这一交汇处展开工作:以一所乡村小学的课堂为现场,探讨在条件有限的情况下,如何用乡土材料与日常经验重新组织教学,为民族音乐欣赏课在乡村的落地提供一个可参照的案例。

3.《渔舟唱晚》在乡村课堂的在地化教学设计与实施

《渔舟唱晚》是人音版五年级上册的欣赏课内容,教材编排的教学目标包括:聆听古筝曲《渔舟唱晚》,感受乐曲速度与情绪的变化;了解古筝的音色特点与按滑音技法;能够哼唱主题旋律。教材配套的教师用书建议按照“聆听全曲一分段赏析一哼唱主题一了解乐器”四个环节组织教学,配套资源包括音频文件、古筝演奏视频和水面意象的图片素材。

在白莲河乡中心小学实施这套方案时,遇到了三个层面的困难。硬件层面,学校没有古筝,唯一一台电子琴无法模拟按滑音效果,教室投影设备老化,播放视频时画面偏色严重。师资层面,兼任音乐课的叶老师没有民乐背景,对古筝技法的了解仅限于教参上的文字说明。学生经验层面,课前调查显示,37名学生中仅有5人在电视或手机上见过古筝,无人现场聆听过古筝演奏,对“按滑音”“三段体”等概念完全陌生。第一次完整聆听后,多数学生表示“旋律不熟悉”“不知道在讲什么”。

基于以上情况,本章记录了针对《渔舟唱晚》一课所做的教学调整。调整的基本思路是:不改变教学目标的指向,但更换抵达目标的具体材料和活动形式,用学生已有的经验资源替代教材预设的、但在本地不具备的条件资源。

3.1 导入环节的调整:用本地景象替代通用素

材

“在城市小学《渔舟唱晚》教学中，钱茹曾采用图形谱、古筝实物展示、小提琴对比聆听等策略，侧重学生对古筝音色与意境的感性把握。但上述策略依赖古筝实物、多媒体设备和学生相对丰富的音乐经验，在乡村课堂中难以直接复制[1]。

教材建议的导入方式是展示夕阳映照湖面的图片，引导学生联想水面与音乐的关系。这一设计的问题是：教材图片呈现的是江南水乡景观，与白莲河学生日常见到的池塘、田埂、芦苇荡差异较大，学生难以建立直接联想。

调整做法如下。课前布置一项观察任务：放学后注意观察家附近水塘或田地的傍晚景象，记下天色、水面和周围的颜色。次日课堂上，先让学生用两三句话描述观察到的画面。学生提到“水是橘红色的”“鸭子游过去水纹一圈一圈的”“天快黑的时候树变成黑影子了”等内容。之后播放《渔舟唱晚》引子部分，提问：“这段音乐的速度和感觉，和你昨天看到的傍晚像不像？”有学生回答：“开头那个慢慢的声音，和太阳刚要下去还没下去的时候一样。”引子部分的速度缓慢、力度较弱，与傍晚宁静的氛围具有相似的感受特征。学生通过本地景象的回忆，建立了音乐与个人经验的初步联结。

这一调整的实质是用“本地景象描述”替代“通用图片展示”。教学目标——建立音乐与视觉意象的联系——没有改变，但中介材料从教材图片换成了学生的直接经验。

3.2 技法认知环节的调整：用皮筋张力模拟按滑音

教材对古筝按滑音技法的处理方式是：播放演奏视频，引导学生观察左手在琴码左侧的按压动作，聆听音高的滑动效果。但在白莲河乡中心小学，播放视频受设备限制效果不佳，且学生缺乏古筝的实体参照，仅凭观看难以理解按压琴弦与音高变化之间的因果关系。

替代方案采用橡皮筋进行张力模拟。具体操作：两名学生拉紧一根皮筋，第三名学生拨动皮筋发出声音，第四名学生在拨动的同时拉拽皮筋一端，使皮筋张力发生变化。皮筋被拉紧时音高上升，放松时音高回落。多名学生轮换操作后，教师将皮筋张力变化与古筝琴弦张力变化进行类比说明：古筝的按滑音即是通过左手按压琴弦改变局部张力，使音高发生滑动。

这一活动用时约8分钟。课后随机询问显

示，参与操作的学生均能描述“拉紧皮筋声音变高”的现象，并能将此现象与“古筝上用手压弦声音会滑动”建立联系。按滑音概念的教学目标基本达成，但达成途径从“观看视频理解”转变为“操作皮筋体会”。

3.3 节奏创编环节的调整：用本地材料替代标准乐器

《渔舟唱晚》中段速度渐快、力度渐强，表现渔船归来、桨声急促的场景。教材建议学生用拍手或击桌模拟桨声，体验节奏的推进。这一活动在白莲河课堂实施时效果平淡，学生对“桨声”的想象较为模糊，拍手击桌的声音缺乏变化。

调整方案引入三类本地常见材料：青瓦片、竹筒、搪瓷盆。三种材料的敲击音色各有特点：瓦片声脆而短，竹筒声闷而圆，搪瓷盆拍击有金属回响。将材料分发给各组后，布置任务：跟随中段音乐的速度变化，用不同材料配合敲击，速度加快时敲击加密，速度放缓时敲击疏减。

实施效果方面，学生对材料本身有熟悉感，操作无门槛。部分学生自发尝试将瓦片在水盆中敲击，改变了音色；另有学生用竹筒刮擦地面发出连续声响。这些操作超出了教师预设，但均围绕“模拟水上声音”展开。课后问及“中段音乐表现什么”，多数学生能答出“划船”“水声越来越急”，说明通过材料操作，学生对该乐段的场景意图形成了认知。

3.4 聆听记录环节的调整：用手绘图谱替代录音作业

教材课后延伸活动建议学生用手机录制自己哼唱的主题旋律，作为对乐曲结构的巩固。但班上37名学生中，家庭具备智能手机条件的不足一半，统一布置录音作业不具可行性。

替代方案将录音改为手绘图谱。要求如下：用线条走向表示音高变化，音高上行则线条上行；用线条长短表示音长，长音拉长线，短音点短点；用颜色表示感受，暖色对应明亮或热烈处，冷色对应平缓或低沉处。不做示范图，不设标准答案，只要求能说出所画内容的依据。

回收的37份图谱中，31份能用线条走向和颜色区分出乐曲三个段落的差异。典型表现包括：引子部分线条平缓，用蓝绿色系；中段线条起伏密集，用橙红色系；尾声线条回落，恢复平缓。其中一份在尾声末端画了一个极小的点，学生的解释是“声音停了但感觉还没

完”，触及了尾声“音断意连”的听觉效果。

这一环节的教学功能有二：一是替代录音完成聆听回顾的任务，二是通过“听—画”的转译过程促使学生反复辨别声音特征。从作业完成度看，多数学生能够通过非文字方式记录对乐曲结构的整体感知。

3.5 调整的逻辑归纳

以上四个环节的调整遵循同一思路：保留教学目标，更换教学材料与活动形式。具体来说——，我们制作了样例表 1。

表 1. 环节的逻辑归纳整理

环节	目标	材料有什么改变
导入环节	建立音乐与视觉意象的联系	从教材图片换为学生本地观察
技法认知环节	理解按滑音的音高滑动	从古筝视频换为皮筋张力演示
节奏创编环节	体验速度推进与场景表现	从拍手击桌换为瓦片竹筒等本地物品
聆听记录环节	巩固对乐曲结构的整体把握	从手机录音换为手绘图谱

每次更换遵循一个原则：新材料必须来源于学生日常经验范围之内，操作门槛不高于原设计，且能够承载原教学目标的核心指向。这一调整方式本质上是一种“材料替换策略”——在不改动教学目标的前提下，将教材预设的、但在本地不可得或效果不佳的教学材料，替换为本地可得、学生熟悉、功能等效的替代材料。

本章所记录的四个环节均属单次课堂的实践尝试，其有效性需要在更多课堂中加以检验。但这一调整思路本身，对于面临类似条件约束的乡村音乐课堂，或许具有一定参考意义。

4. 教学效果的观察与问题讨论

第三章记录了《渔舟唱晚》在乡村课堂的四个教学调整。这些调整解决了“没条件怎么教”的操作问题，但在实施过程中也浮现出一些事先没有完全预料到的情况。本章围绕三个问题展开讨论：低技术替代方案带来了哪些实际效果，乡土材料在教学中的定位应该怎么看，以及这一套做法对教师提出了什么要求。

4.1 低技术方案的实际效果

四个教学调整有一个共同特征：用低成本、低技术门槛的材料替代原设计中的标准教具或电子设备。皮筋替代古筝视频、瓦片竹筒替代打击乐器、手绘图谱替代手机录音，都属于这一类。这些替代最初是为了应对条件不足而采取的措施，但实际效果不完全是被动的

“勉强替代”，在几个方面出现了超出预期的反馈。施一紫曾指出，审美感知的培养需要经历‘感受美—表现美—鉴赏美—创造美’的递进过程，而这一过程有赖于学生在具体音乐活动中的主动参与。本案例中皮筋模拟、手绘图谱等低技术活动之所以能提高参与率，正是因为它们降低了学生进入‘感受美’环节的门槛——学生无需掌握任何乐器技能即可操作，注意力得以集中于声音变化本身[2]。

城乡接合部小学的研究表明，中年级学生对流行音乐的偏好与对传统音乐课堂的疏离并存，激发兴趣的关键在于‘用适合学生的方式开展教学’（如建立学习共同体、分层评价）。本案例中皮筋和瓦片之所以能提高参与率，原因类似——这些材料消除了学生对‘正式乐器’的陌生感和技能门槛，使音乐活动从‘表演’转变为‘游戏’，更贴合乡村学生的日常经验[3]。

第一，操作参与率明显提高。皮筋模拟按滑音的环节，全班 37 名学生中有 28 人主动要求上台操作，其余学生虽未上台但在座位上用自带的皮筋同步尝试。对比此前单纯播放视频的欣赏课，主动举手参与的人数通常不超过 10 人。材料的熟悉度和低门槛是参与率上升的直接原因——皮筋和瓦片不需要任何前置技能，每个学生都能立刻上手。

第二，概念理解通过身体操作得到了巩固。按滑音这个概念，在传统教学中是通过聆听加教师讲解来传递的。皮筋模拟让学生用触觉和视觉同时感知了“张力变化导致音高变化”的因果链条。课后一周随机回访，参与过皮筋操作的学生中，有 22 人能准确描述“古筝上用手压弦声音会滑上去”，准确率明显高于仅通过聆听学习同类概念的对照组（该校六年级欣赏课《百鸟朝凤》唢呐技法讲解后，能准确描述的学生为 14 人）。身体参与形成的记忆比单纯听觉记忆更稳定。吴畏在讨论审美感知培养时强调，教师应引领学生‘探索音乐作品背后的故事’，通过背景知识的铺垫增强文化理解。本案例中手绘图谱的意外效果在于，它不依赖教师‘讲故事’，而是通过‘听—画’转译迫使学生自行发现乐曲内部的结构差异——这相当于让学生自己‘走完’了从感受到理解的路径，而非被动接受教师给出的故事框架[4]。

第三，手绘图谱替代录音的环节，意外地促进了聆听的精细度。录音作业只需要学生哼唱出主题旋律即可，对乐曲内部结构不必做进

一步区分。但手绘图谱要求学生把声音的变化实时转化为线条和颜色,这迫使他们持续判断“现在是高还是低”“变快了还是变慢了”“这段和上一段有什么不同”。从作业完成情况看,37份图谱中有31份能清晰区分出乐曲三个段落的差异,其中12份进一步标注了段落内部的速度变化。这个比例说明,多数学生在没有教师提示的情况下,独立完成了对乐曲结构的基本把握。画图的过程本身就构成了一次深度聆听。

这三点效果提示一个问题:低技术方案在特定条件下,未必是标准方案的“降级版本”。皮筋不能完全替代古筝的音色体验,瓦片也模拟不出专业打击乐的精度,但在促进学生参与、巩固概念记忆、推动主动聆听这三个方面,这些替代材料发挥了标准方案在本节课中未能发挥的作用。原因可能在于:替代材料消除了技术门槛和陌生感,使学生的注意力从“操作设备”或“理解陌生事物”中释放出来,直接聚焦于声音本身的变化。李子涵的研究表明,审美感知与情绪体验具有双向激活效应,本案例中皮筋操作触发的触觉与听觉联动,可能正是通过情绪中介巩固了概念记忆。”

4.2 乡土材料的定位问题

第三章的教学调整大量使用了本地材料:皮筋、瓦片、竹筒、水盆。这些材料在教学中的功能是明确的——替代标准教具完成特定教学任务。但由此引出一个需要讨论的问题:乡土材料在教学逻辑中到底处于什么位置?是“不得已的替代品”,还是本身具有独立的教學价值?

从本案例的实施情况看,瓦片和竹筒的敲击音色与标准打击乐器确实不同。瓦片相击的声音短而脆,竹筒敲击声闷而圆,搪瓷盆拍击有金属回响。这些音色特征不是“比标准乐器差”,而是“和标准乐器不一样”。在模拟“水声”“桨声”这一具体教学任务中,瓦片在水盆中敲击发出的声音,与城市课堂常用的三角铁或沙锤相比,音色更接近学生日常在水边听到的实际声响。也就是说,在这一特定教学情境下,乡土材料不是“次优选择”,而是“更适配选择”。

但这一判断不能无限推广。乡土材料的适配性是高度情境依赖的。皮筋模拟按滑音在本节课中效果良好,是因为教学目标是“理解张力与音高的关系”,而非“体验古筝音色”。如果教学目标是“辨别古筝与其他弹拨乐器的音色差异”,皮筋则完全无法胜任,必须使用

古筝实物或高质量录音。同理,瓦片竹筒在模拟水声时有优势,但如果教学目标是“学习标准打击乐器的演奏方法”,这些材料就不能替代。

因此,乡土材料在教学中的定位可以这样概括:当教学目标指向的是声音的物理原理、情绪的感知、场景的联想时,乡土材料可以作为有效载体,有时甚至比标准教具更贴近学生的经验基础;当教学目标指向的是特定乐器的音色识别、标准演奏技法时,乡土材料只能作为补充或过渡,不能替代标准教具。教师需要根据教学目标的性质来判断使用何种材料,而不是一概而论地认为“乡土的就是好的”或“乡土的就是凑合的”。从审美人类学的视角看,乡土材料的教學价值不仅在于‘替代’,更在于其承载的‘地方性审美经验’。王雨婷认为,不同地域民众的审美经验是境域性、多样性的,并非普适标准下的‘次优选择’。本案例中瓦片敲击音色在模拟水声时的适配性,正是地方性审美经验在特定教学情境中‘更优’而非‘次优’的体现[5]。

4.3 对教师的要求

本章前三节的讨论有一个隐含前提:教师能够识别教学目标的性质,能够判断何时使用何种材料,能够根据本地条件做灵活的方案调整。这些能力在本案例的实施中是关键变量,但也是不容易复制的部分。

本案例的教学调整依赖于三个条件。其一,教师对《渔舟唱晚》的技法特点和教学要点有基本把握,知道按滑音是本课的核心技法目标,知道中段的速度推进需要学生通过某种方式亲身体验。如果教师自己对乐曲不熟悉,就不清楚哪些环节可以调整、哪些不能动。其二,教师对本地可用材料有意识地进行过观察和筛选。皮筋、瓦片、竹筒并非随手拿来的,而是课前经过测试,确认能够发出可用声音、操作安全的材料。其三,教师愿意在教学效果不佳时调整方案,而不是按教材流程走完。

这三个条件在白莲河乡中心小学的日常教学中并不总是具备。兼任音乐课的教师多数没有民乐背景,对教材中民族器乐作品的技法要点了解有限;繁重的多科教学任务压缩了课前准备时间,寻找和测试替代材料的精力投入难以保证;更重要的是,按照教材流程“过一遍”是最省力的做法,调整方案意味着额外的工作量和试错风险。拉萨市乡村小学的情况与此类似:石琛的调查显示,当地乡村小学音乐教师多承担其他学科教学及行政事务,2020

年下半年数名教师被派往内地培训期间,所在学校音乐课均处于停课状态。这一案例进一步印证,教师‘能不能’调整教学,不仅取决于个人意愿,更受制于学校对音乐教师工作量的安排和培训期间的人员替代机制[6]。

凌俐对小学教育专业音乐课程的考察揭示了更深层的问题:师范生在高校接受的音乐课程以乐理、欣赏、教学法为主,且多参照专业音乐院校标准,与乡村小学实际需求脱节。这意味着,即便师范生在校期间学习了《渔舟唱晚》的教材分析,也缺乏在资源受限条件下‘变通设计’的训练。本案例中教师的调整能力,并非师范教育的常规产出,而是依赖于个人对乐曲的熟悉程度和临场应变——这一现实对教师职前培养课程提出了反思要求[7]。

这一现实提示:本文所记录的教学调整,其可行性不仅取决于“方法好不好”,更取决于“教师能不能”。在讨论乡村音乐教育的改进路径时,除了关注教具设备等硬件条件,还需要考虑教师专业支持的问题——包括对教材作品的本体分析培训、替代材料的开发与共享、以及为教学调整留出制度空间。这些问题超出了单次课堂实践的范围,但恰恰是决定此类做法能否持续和推广的关键因素。

4.4 本章小结

本章围绕《渔舟唱晚》教学调整的实施效果和延伸问题做了三方面的讨论。第一,低技术替代方案在提高参与率、巩固概念记忆、促进主动聆听方面表现出超出预期的效果,原因可能与材料消除了技术门槛和陌生感有关。第二,乡土材料在教学中的定位需要区分情境:指向声音原理和场景联想时,乡土材料可能比标准教具更适配;指向特定乐器认知和标准技法时,乡土材料不能替代标准教具。第三,本案例的做法对教师提出了较高的专业要求,包括对教材作品的熟悉程度、对本地材料的筛选能力以及调整方案的意愿和时间投入,这些要求在当前的乡村小学师资条件下构成现实的推广障碍。

这些讨论试图说明:一个课堂案例的有效性,与它的可推广性之间,存在着需要诚实面对的距离。接下来的结论部分,将对全文的研究发现进行整合,并在这个距离的框架下讨论本研究的贡献与局限。

5. 结论与讨论

本文以湖北省罗田县白莲河乡中心小学为个案,围绕《渔舟唱晚》在乡村课堂的审美教学实践展开了研究。全文沿着“困境诊断—

教学调整—效果观察—问题讨论”的线索推进,尝试回答一个问题:在设备、师资、学生经验三重约束下,民族音乐欣赏课在乡村小学可以怎么教。经过前四章的描述与分析,现将主要发现和延伸讨论归纳如下。

5.1 主要结论

本研究形成以下三点基本认识。王宁在分析农村小学音乐教学时指出,设备不足、师资非专业化、教学过程单一等因素制约了美育的落地。本研究发现,这些因素并非独立发挥作用,而是共同构成一个‘条件—经验’错位系统:设备不足只是表层,更深层的是教材预设的教学材料与乡村学生经验基础之间的结构性脱节。这一判断将王宁的问题诊断进一步具体化为教学设计的操作性命题。

第一,乡村小学民族音乐欣赏课的主要障碍不在于学生“听不懂”,而在于教材预设的教学条件与本地实际之间的错位。《渔舟唱晚》的教学设计预设了古筝实物、视频播放设备、学生对水面意象的经验基础,这些条件在白莲河乡中心小学均不具备或不完全具备。学生的茫然不是审美能力的问题,是教学内容与学习条件未能对接的问题。这一判断的实践含义是:教学调整的方向应当是更换抵达教学目标的路径和材料,而非降低教学目标本身。

第二,用乡土材料和日常经验替代教材预设的教学资源,在本案例中被证明是可行的。皮筋张力模拟按滑音、瓦片竹筒替代打击乐器、手绘图谱替代录音作业、本地景象替代通用图片,四个环节的调整均完成了原教学目标的核心指向。调整遵循的原则是一致的:新材料必须来源于学生经验范围之内,操作门槛不高于原设计,且能够承载相同的教学目标。这一“材料替换策略”构成了本文在地化教学实践的核心操作逻辑。

第三,低技术替代方案在实施中表现出若干超出预期的效果。皮筋操作提高了课堂参与率,手绘图谱促进了聆听的精细度,乡土材料的音色特征在模拟“水声”等特定场景时显示出比标准教具更强的适配性。这些效果提示:在特定教学情境下,低技术方案不是标准方案的“降级版”,而可能因其消除了技术门槛和陌生感,使学生注意力更直接地聚焦于声音本身。当然,这一判断需要限定条件——当教学目标指向特定乐器的音色识别或标准演奏技法时,替代材料不能取代标准教具。

5.2 创新与贡献

本研究的可能贡献主要体现在两个层面。

在实践层面,本文提供了一个乡村小学民族音乐欣赏课的在地化教学案例。案例的价值不在于示范一套“标准流程”——事实上,皮筋、瓦片、图谱这些具体做法换到另一所学校、另一首曲目,未必都能照搬。案例的价值在于展示了一种调整思路:在不改动教学目标的前提下,用本地可得、学生熟悉的材料替换教材预设但在本地不可得的资源。这一思路对于面临类似条件约束的乡村音乐教师,或许具有参考意义。

在学理层面,本文尝试在“审美感知教学”与“乡村音乐教育”两条研究线索的交汇处展开工作。既有研究或聚焦审美感知的一般教学策略,或关注乡村音乐教育的宏观困境,二者的交叉地带——乡村课堂中民族音乐作品的具体教学实施——讨论尚不充分。本文以《渔舟唱晚》为切入点,记录了这一交叉地带的微观案例,为后续研究提供了可供参照或批评的经验材料。

5.3 局限与不足

本研究存在以下局限,需如实说明。

第一,个案研究的代表性局限。白莲河乡中心小学的情况——兼职教师、设备陈旧、学生家庭条件参差——在乡村小学中具有一定普遍性,但每个学校的具体条件仍有差异。本文的教学调整依赖皮筋、瓦片、竹筒等特定材料,依赖叶老师对教学调整的配合意愿,也依赖笔者本人对《渔舟唱晚》的熟悉程度。这些因素在其他学校的复制情况无法通过单个案加以推断。本文提供的是一份可供参考的实践记录,而非一套放之各处皆准的操作手册。

第二,教学效果的评估不够系统。本文对教学效果的判断主要依据课堂观察、学生作业和课后随机询问,没有采用标准化的审美感知测量工具进行前后测对比。31份有效图谱、28人主动参与等数据能够说明一定问题,但尚不足以构成严格意义上的效果验证。这是本文实证部分的主要短板。

第三,教师因素的讨论不够深入。4.3节已指出本案例对教师专业能力有较高要求,但受限于研究周期,未能对乡村兼职音乐教师的实际工作状态做更系统的调查,也未对教师培训或支持机制提出具体建议。这一问题的重要性在研究中被识别出来了,但未能充分展开。

第四,乡土材料使用可能隐含的前提需加以说明。本案例能够顺利使用瓦片、竹筒等材料,与白莲河乡地处丘陵、建材和农具随手可得有关。换到自然环境或生活材料类型不同的

乡村地区,可用的替代材料是什么、能否发挥同等功能,需要另行探索。乡土材料的“在地性”既是其优势,也是其推广时需要逐一转化的原因。

5.4 延伸讨论

李迎春在讨论乡村音乐教师发展时提出,乡村教师应“回归乡土”,成为地方性音乐知识的传承者,而非城市化教育的输送者。这一观点与本案例的核心发现一致:当教师将皮筋、瓦片等乡土材料纳入教学时,实际上也是在帮助学生建立对本地生活经验的审美认同。然而,李迎春也指出,当前乡村音乐教师普遍存在“与乡村心理距离拉大”的现象——课余时间在市郊兼职、较少参与乡村文化活动,这种身份疏离客观上削弱了教师开发和利用乡土资源的意愿与能力。基于本研究的发现与局限,以下三个问题值得后续研究继续关注。

其一,乡村音乐教师对教材作品的“再设计”能力如何培养。本案例表明,教师能否准确识别教学目标、能否判断哪些环节可以调整、能否找到合适的替代材料,是教学调整成败的关键。当前的师范教育或教师培训中,对教材作品的“照本宣科”训练多于“变通设计”训练。如何在职前培养和职后研修中加强这一能力,是一个有待回应的实践命题。湖南乡村音乐教育的经验表明,乡土资源的系统开发需要超越单次课堂的“材料借用”,走向地方性音乐课程体系的建构。黄路遥介绍了宁远县建立乡村音乐教育基地、新化县成立山歌协会并将非遗引入学校的做法,这些尝试将零散的乡土材料整合为有结构的校本课程。对本研究而言,皮筋、瓦片属于“日用材料”层面,若进一步扩展至白莲河乡本地民歌、渔鼓、采茶调等音乐文化资源,则需借鉴此类区域性资源整合机制,而非依赖单名教师的个人摸索。

其二,乡土音乐教学资源的系统开发。本研究使用的是皮筋、瓦片、竹筒等日用材料,本质上是对学生日常经验的借用。如果进一步扩展到本地民歌、民间器乐、民俗活动等音乐文化资源,乡村音乐教育的素材库将大大拓宽。但这些资源的教学化转化需要专业力量介入,非单个教师力所能及。建立区域性的乡土音乐教学资源库,或可成为教育主管部门与教研机构的协同方向。

其三,乡村音乐审美教育的评价问题。本研究的教学效果评估主要依赖过程性观察,未能使用标准化工具进行测量。这既是个案研究的常见局限,也折射出乡村美育评价的一个普

遍困境：城镇学校使用的评价工具，往往预设了学生具备某些城镇生活经验（如对乐器分类的认知、对音乐厅礼仪的了解），直接挪用到乡村可能产生新的偏差。开发兼顾课程标准要求与乡村学生经验特征的审美感知评价工具，是后续研究需要面对的课题。

5.5 结语

回到本文开头那个男孩的回答——“老师，这个歌好慢，是不是要睡着了”。研究结束时重新审视这句话，或许可以有另一种理解：他不是没有感受，而是他的感受没有被接到教材提供的频道上。本文所做的尝试，无非是找到一根皮筋、一片瓦、一张纸，用这些东西临时搭了一个转换器，让两个频道对上了一次。

这一个案不足以回答乡村音乐审美教育的所有问题，甚至不足以证明这套做法在另一间教室仍然有效。但它至少说明：在等待条件改善的同时，脚下的地和手边的材料，或许可以先用起来。至于能用到什么程度、能走多远，

需要更多课堂来回答。

参考文献

- [1] 钱茹.小学音乐欣赏课《渔舟唱晚》教学探究[J].北方音乐, 2018, 38(22): 218+236.
- [2] 施一紫.浅析如何在小学音乐课堂上培养学生的审美感知[J].名师在线, 2023, (26): 80-82.
- [3] 石琛.拉萨市乡村小学音乐教学实践研究[D].导师: 才旦卓玛.西藏大学, 2021
- [4] 王雨婷.审美人类学视野中的学校音乐美育[J].艺术研究, 2025, (02): 110-11
- [5] 凌俐.小学教育专业音乐课程存在的问题及对策——以乡村小学教师为对象的考察[J].广西教育, 2016, (39): 31-32.
- [6] 李迎春.乡村振兴背景下乡村音乐教师的发展思考[J].音乐教育与创作, 2023, (12): 25-28.
- [7] 黄路遥.挖掘本土资源, 发展乡村音乐教育——湖南乡村音乐教育服务乡村振兴的策略研究[J].教师, 2023, (32): 129-130.