非遗传承视角下高校民族音乐课堂教学改革实践探究

万丹丹
兰州城市学院，甘肃 兰州 730070
DOI:10.61369/EDTR.2026100057

摘　　要： 非遗音乐的存续依托身体实践与在场习得，其传承逻辑与高校课堂惯行的讲授模式之间存在结构性错位。本文以非遗传承为分析视角，考察高校民族音乐课堂在内容组织、技艺传递、师资构成与成效衡量四个层面呈现的现实困境，并提出以体裁为轴的单元制重组、示范—模习—回评的课型重构、技艺与学理互补的双师协同、以技艺档案承载过程留痕四条改革路径。研究表明，四条路径所共同指向的命题在于课堂的时空安排须与技艺的生成方式相匹配，改革的关键是保证学生对某一乐种的停留兼具足够时长与身体参与深度，并以可回溯的记录确认其成长。

关 键 词： 非遗传承；民族音乐课堂；教学改革

Research on the Reform Practice of Ethnic Music Classroom Teaching in Universities from the Perspective of Intangible Cultural Heritage Preservation

Wan Dandan
Lanzhou City University, Lanzhou, Gansu 730070

Abstract: The survival of intangible cultural heritage music relies on physical practice and on-site acquisition. The logic of its transmission is structurally different from the lecture mode of the classroom practice in universities. This paper takes the inheritance of intangible cultural heritage as the analytical perspective, examines the actual difficulties presented by the ethnic music classroom in universities in four aspects: content organization, skill transmission, teacher composition, and effectiveness evaluation, and proposes four reform paths: unit-based reorganization based on genres, lesson type reconfiguration of demonstration – imitation – review, dual-teacher collaboration with complementary skills and theories, and carrying process traces by skill archives. The research shows that the common proposition pointed to by these four paths is that the time and space arrangement of the classroom must match the generation mode of the skills. The key to the reform is to ensure that students' stay in a certain musical genre has sufficient duration and depth of physical participation, and to confirm their growth with traceable records.

Keywords: intangible cultural heritage preservation; ethnic music classroom; teaching reform

引言

本土非遗音乐文化蕴藏着一个地区深厚的生命力，有着巨大的包容性，对于现代高校音乐教育具有启发意义[1]。非物质文化遗产的存续依据不在物态保存，而在人的习得。唱腔寄于气息，指法寄于触弦，节律寄于身体动作，技艺一旦脱离唱奏行为，便由活的能力蜕为静的符号。《中华人民共和国非物质文化遗产法》第三十四条关于学校开展非物质文化遗产教育的规定，为非遗进入课堂提供了法定依据，然而法定地位的取得并不等同于传承效果的发生。高校民族音乐课堂的组织逻辑多沿袭一般课程模式，重陈述而轻操作，重结论而轻过程，其运行节律与非遗传承所要求的反复习得并不契合。本文以非遗传承为分析视角，审视课堂的现实困境并提出相应的改革路径。

一、高校民族音乐课堂教学的现实困境

（一）内容组织的概览化与乐种实践含量的稀释

民间音乐课程多设为一学期，课时总量与教材体量之间存在明显落差，教师倾向于压缩进度、串讲要点，将乐种归纳为若干特征描述。田秧山歌与放牧山歌之别被简化为文字对照，高腔的帮腔体制与昆腔的曲牌联套仅以术语形式出现，少数民族多声部民歌只留下"多声"这一概括。谱例、唱段与器乐作品在压缩中降格为插图式的存在，学生获得的是关于音乐的陈述性知识，而非依托听觉与身体的经验性知识。此种稀释多非源于教师对民族音乐的轻慢，恰是教学责任与课时约束相冲突的产物。更深一层的问题在于，教材依乐种编写的分类逻辑与课程依周次配置的时间逻辑本属两套系统，前者追求体系的完整，后者受制于学期的均分，二者直接相衔接时，完整性便被时间切分为难以衔接的碎

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

片。概览化还使教学准备趋于同质，同一份讲稿可在不同届别、不同专业之间反复沿用，教学的针对性随之弱化。熟悉感的提前获得又消解了探究动机，后续更需投入的乐种反而丧失心理入口。

（二）技艺传递的单向性与口传链条的切割

民间音乐的技艺传递依托跟唱、模仿、纠正与内化的往复循环，其有效性建立于共同的身体在场与即时反馈之上。既有课堂的主导形态仍为讲授与音视频播放，学生处于被动接收位置，既无近距离的观察对象，亦缺少反复练习与被当场纠正的机会。该形态在信息传递层面并无明显缺陷，于技艺层面却造成链条的切割：学生能辨认某种唱腔的风格归属，却难以复现其基本的润腔方式；能理解合奏中声部之间的依存关系，却在参与时无法保持自身声部的稳定。技艺中相当一部分属难以言传的操作经验，须借助观察与试误方能生成，文字与录音所能承载者仅为其中可规范化的部分。由此产生的另一重后果在于听觉标准的偏移：缺乏模习经验的学生难以建立判断民间唱法的参照，往往以自身熟悉的发声习惯衡量一切唱腔，评价遂失去应有的尺度。听赏提供的是结果性印象，技艺习得所需的却是过程性经验，二者之间的间距无法由播放设备填补，学生遂长期停留于表述准确而操作空疏的悬浮状态。

（三）师资的知识结构与技艺性内容的错位

高校民族音乐教师多在西方音乐教育体系中完成专业训练，其乐理基础、听觉习惯与技术评判标准以西方音乐为参照，讲授曲式结构、调式分析与版本比较时较为从容，面对方言行腔、即兴加花与地方性口法指法时则常有力所不及之处。此一状况的成因不在教师个体的学术水平，而在知识分类方式本身的差异：非遗音乐的诸多核心技艺依附于方言字调与身体感觉，难以通过书面乐谱完整还原。以山歌的甩腔与滑音为例，记谱只能标示音高关系与大致走向，决定其韵味的却是方言声调与演唱者即时的气息处理。错位在日常教学中常以两种方式显现：或回避技艺性内容，将重心移向背景介绍与风格概述；或默许学生以西方声乐方法替代民间唱法，完成度尚可而发声机理渐行渐远。倘若缺少具备实践经验者的介入，教师的学术积累便难以转化为可操作的技艺传递，学理与操作之间的通道就此中断。

（四）成效衡量中的技能偏向与文化理解维度的隐匿

现行课程评价多以期末技能考核与书面测试为主。前者侧重音准、节奏等可量化指标，难以反映学生对乐种文化语境的理解程度；后者侧重知识记忆，难以反映其实际操作能力。学生在合作排演中形成的协作意识、在持续模唱中养成的耐心、在变体辨析中萌发的文化认同，均落在既有评价框架之外。其所测得的音准与节奏实为可迁移的通用能力，并不足以证明习得者已进入某一乐种的音乐语言内部。评价机制对可测量指标的偏好，源自评分过程对客观性的追求，然而越是易于量化的项目，越难以容纳习得中真正关键的推进环节。评价的指向会反向规定学习的方向，当评价仅承认技术与记忆，非遗音乐中最需养护的传承意识便失去生长空间，学生对民族音乐的态度亦难以由任务性完成转向价值性认同。

二、非遗传承视角下的教学改革路径

（一）以体裁为轴的单元制重组与三层递进

非遗民族音乐文化深深植根于中国广袤的地域之中，滋养了无数中华儿女的精神世界[2]。教材按体裁聚类、以乐种为单位的编排蕴含重组的空间。改革的第一步在于将逐讲推进的线性次序调整为若干相对独立的乐种单元，每单元由三至四次课完成，内部建立语境、技艺与变体三层递进：语境层回答乐种生发于何种生活场景、承担何种社会功能；技艺层处理唱奏层面最难传递的口法、指法与动律；变体层辨析同一乐种在不同地域与传承脉络中呈现的差异及其成因。三层构成由理解到操作、由操作到辨识的推进，单元结束时学生所得不是若干特征描述，而是一次相对完整的实践经历。被略讲的同体裁讲次以导览与自读方式保留，课时则集中投向少数核心乐种，形成总量控制与重点突破并举的格局。单元的具体划分不宜机械对应体裁边界，而应依据技艺的同源程度加以确定：若若干乐种在唱奏方式上存在共通之处，并入同一单元讲授即可彼此印证，减少重复讲授的耗费。

以《中国民族民间音乐教程》民间歌曲模块为例，第二至第九讲可重组为劳动与号子、山野与山歌、市井与小调、族群与多声四个单元。劳动与号子单元中，语境层辨析搬运号子、工程号子与船渔号子在协作方式与用力状态上的差别，说明节律如何随劳动强度与集体动作而生成；技艺层组织学生在模拟承重与抬运的身体状态下进入领合关系，于真实的肌肉紧张中体会"一领众和"的节奏生成逻辑；变体层比较不同水域、不同工种的号子在音调与呼语上的差异，讨论方言字调对旋律走向的制约。市井与小调单元围绕时调展开，选取同一时调在不同地域流传的若干变体作横向对照，使学生在具体比较中理解民间音乐何以在长期流传中既保持基本形态又持续发生局部变异。器乐模块的丝竹单元适宜以变体切入，通过同一曲牌不同社团演奏版本的对照，帮助学生识别合奏中加花的即兴成分与个人风格的存在空间。

（二）示范、模习与回评的课型重构

技艺的传习依赖近距离观察、模仿与即时纠正，其机制无法由音视频播放替代。课型结构可由讲授加播放调整为示范段、模习段与回评段构成的回环：示范段由具实际操作能力者完成，完整呈现技艺的起音、行腔、润饰与收束；模习段由学生分句跟随，示范者与教师同步观察并即时指出偏差；回评段由师生共同复盘，辨明偏差的成因与改进方向。三段不必在单元内一次性完成，而应在每次课中多次循环，其节律与口传心授的内在机理相吻合。回环的密度取决于乐种的技法复杂度：行腔细密、润饰繁复者宜提高循环频次，动律性较强、易于整体把握者可适当降低，避免使学生陷入机械重复而失却整体感。

以《中国民族民间音乐教程》汉族秧歌教学为例，第十与第十一讲所涉秧歌在动律特征、道具使用与场图组织上差异明显。示范段演示扭、摆、走的基本动律，突出重心转换与膝部弹动之间的协调关系；模习段组织学生分列队形逐一跟随，针对身体僵直、节奏滞后、道具与动作脱节等常见偏差作个别纠正；回评段借助录像回放，使学生得以对照自身动作与示范样本之间的距

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

离，形成可自我察觉的判断依据。器乐教学可采用同一结构，琵琶文套与武套在指法力度与情绪推进上的分野，需在反复模习中通过触弦方式的变化加以体会，谱面所标力度记号不足以承载其中的层次。示范资源有限的条件下，可将远程连线与录播影像纳入示范段作为过渡性补充，但其补充而非替代的定位须予明确，否则回环便退回为单向播放。

（三）技艺与学理互补的双师协同及口传经验的转译

师资错位的根源在知识分类体系的差异，单一教师难以同时覆盖学理阐释与技艺示范两类任务，故需对教学职责作结构性分解：非遗传承人承担技艺示范、口法指法传授与情境讲述，高校教师承担学理阐释、谱例分析、课程组织与考核设计，二者在同一单元内交替出场、共同备课并共同完成评价。分工之外尚需建立一条易被忽略的机制，即口传经验的转译——教师将传承人的经验性表述整理为可教学、可复述、可考核的知识表述，使依附于个人身体的隐性经验获得一定程度的显性化。转译并非对经验的简化，而是为其提供进入课程体系的表述形式，二者互为补充而非彼此取代。

以《中国民族民间音乐教程》古琴教学为例，教师阐释琴史脉络、谱式演变与曲目所承载的文化内涵，并说明减字谱在记录指法、弦序与徽位的同时，无法记录按弦深浅与走手快慢所带来的音色差异；传承人现场演示吟猱、绰注、掩掐等指法，说明同一音位因触弦角度与力度的不同而形成的音色层次。二者交替出场，学生同时在文献线索与身体感知两条路径上受教，认知不至悬置。协同对象的选择应着重考察其对本地乐种与方言的熟悉程度、口头表达的清晰程度以及是否具备基本的教学意识。合作过程需同步进行经验转录，将口述要领固化于图谱、注记与音像之中，并在转录成果中明确标注讲述者身份、录制时间与使用范围，既尊重传承人的知识贡献，亦使协同效果不因人员更替而中断。双师协同并非同堂叠加，若出场时机与内容边界不加约定，示范易流为课堂表演，讲解亦可能与示范彼此脱节，故每单元的教学设计中均应明确二者的介入位置与共同评价职责。

（四）以技艺档案承载过程留痕

技能化评价的局限在于以终点的单一表现替代全程的学习轨迹。改革的方向在将评价对象由终结性表现转向过程性积累，以技艺档案为主要载体。技艺档案指学生在课程全程持续建立的个人学习记录，内容含阶段性模唱模奏录音、方言咬字注记、变体比较的分析笔记、排演与合作过程的自我观察以及阶段性疑问的整理；评价依据档案的连续性、具体性与反思深度，而非仅看最终呈现的技术指标。档案同时具备教学资源的意义，同一乐种历届学生的模唱录音累积之后，可形成可供比对的学习样本，使技艺习得的渐进过程获得直观呈现。

以《中国民族民间音乐教程》少数民族多声部民歌单元为例，学生每完成一次模唱即留存录音，并于记录中说明本次对声部进入时机的把握、音准的稳定性相较上一阶段的变化，教师据此判断其在技术之外听觉经验与文化理解的推进程度。戏曲单元可组织小型片段排演，要求学生提交排演笔记，说明唱腔处理与身段配合上所作取舍的理由，评分维度覆盖风格把握、协作程度与自我修正能力。器乐单元鼓励学生在档案中记录同一曲目多次练习的触弦感受变化，使练习由机械重复转为有意识的调整。评价主体由教师单独评定扩展为教师、示范者与学生三方参与，示范者从技艺规范角度提供意见，学生通过互评与自评梳理收获与疑问。当档案的完整性与反思质量进入考量，课堂投入便由被动记录转向主动积累，文化理解这一难以量化的维度亦获得可被观察与讨论的呈现方式。

三、结束语

非遗音乐融入高校教育中，音乐教学成为高校教育传承的重要组成部分[3]。非遗传承视角下的高校民族音乐课堂教学改革，其要义不在增设课程门类或扩充内容容量，而在重新安排内容、形式、师资与评价之间的内在关系。四条路径所共同处理的，是课堂时空结构与技艺生成方式之间的对应问题：单元重组决定学生能在一个乐种中停留多久，课型重构决定这种停留是否包含身体参与，双师协同决定参与过程能否获得及时的技艺反馈，技艺档案则决定这种参与能否被感知为成长。

参考文献

[1] 景璟 . 本土非遗音乐文化引入高校音乐专业教育的思考 [J]. 艺术研究 ,2019,(4):100-101.

[2] 黄伟 . 高校公共音乐教学中非遗民族音乐文化的传承与发展 [J]. 中国民族博览 ,2025,(2):147-149.

[3] 王浩 . 非遗音乐文化引入高校音乐课堂教学的策略 [J]. 戏剧之家 ,2023,(12):180-182.

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License