

差异化教学在中学音乐合唱团中的应用研究

文云

四川省平昌县职业中学, 四川平昌, 636400;

摘要: 本文聚焦于差异化教学在中学音乐合唱团中的应用, 深入剖析了中学音乐合唱团教学现状及存在的问题, 探讨了差异化教学的内涵与价值。通过理论分析与实证研究相结合的方法, 阐述了差异化教学在合唱团人员选拔、教学内容设计、教学方法运用以及评价体系构建等方面的具体应用策略。研究表明, 差异化教学能够有效满足学生的个体差异, 提升中学音乐合唱团的教学质量和学生的音乐素养, 具有重要的实践意义和推广价值。

关键词: 差异化教学; 中学音乐合唱团; 应用研究

DOI: 10. 64216/3080-1516. 25. 05. 082

引言

合唱教育是艺术教育中的最典型形态, 它通常汇集众美, 以精心创作的艺术作品来教育人、以美的形象来感染人, 从而取得最直接、最深刻的教育效果。党中央多次谈到艺术教育这一主题, 深刻地阐述了艺术教育的人民性、艺术教育的时代性等重要问题, 具有不可忽视的理论意义和实践意义。

差异化教学是一种以学生个体差异为出发点, 根据学生的不同特点和需求, 制定个性化教学目标、设计多样化教学内容、采用灵活多变教学方法的教学模式。将差异化教学应用于中学音乐合唱团教学中, 能够充分尊重学生的个体差异, 激发学生的学习兴趣, 提高教学的针对性和有效性, 促进学生的全面发展。因此, 深入研究差异化教学在中学音乐合唱团中的应用具有重要的现实意义。

1 中学音乐合唱团教学现状及问题分析

1.1 教学目标单一

在多数中学合唱团日常训练中, 教师常以统一标准要求所有学生完成高音区旋律或密集和声片段, 忽视了初学者与进阶者之间的能力断层。部分嗓音条件尚未成熟的个体被迫模仿高音演唱, 导致发声紧张甚至声带疲劳; 而具备音乐潜能的学生则因曲目难度停滞于简单声部, 难以拓展艺术表现力。这种“齐步走”式目标设定, 实则削弱了学生参与的内在动机, 暴露出教学目标与学生发展实际间的结构性脱节, 亟待通过分层设计实现精准教学回应。

1.2 教学内容同质化

合唱曲目的遴选多集中于标准化演出 repertoire, 常忽视学生在音域跨度、声带发育阶段及听觉敏感度上

的客观差异。初入变声期的学生面对超出生理极限的音高时, 常出现喉部肌肉代偿性紧张, 长期训练易引发发声机能损伤; 而具备成熟共鸣控制能力者则因声部配置扁平化, 艺术表达受限。部分团员在集体排练中持续处于“被带动”状态, 个体音色特质被均质化处理, 导致音乐自我认同弱化, 学习动机渐趋消退。曲目难度与认知负荷失配现象普遍存在, 暴露出教学内容供给与学生音乐素养发展曲线间的结构性错位。

1.3 教学方法缺乏灵活性

排练室内, 教师立于指挥台前逐句带唱, 学生机械模仿音高与节奏, 声部训练停留于齐唱模式, 个体音色差异被统一发声要求所覆盖。变声期男生因低音区共鸣不足频频走音, 教师仅以“再跟一遍”重复纠正, 缺乏针对性引导; 声乐能力突出者则在重复性练习中神情游离, 艺术表达空间被压缩。听觉训练依赖钢琴单音提示, 视唱环节忽视内心听觉建构, 教学互动局限于指令—执行—反馈的线性结构。这种程式化操作弱化了学生对和声感知的自主建构过程, 抑制了其音乐认知的深层参与, 形成表面整齐却缺乏审美张力的演唱样态, 暴露出方法论层面对于主体经验与差异化学习路径的系统性忽略。

1.4 评价体系不完善

合唱展演终了, 掌声未歇, 教师评分表上仅勾选“音准”“整齐度”等集体维度, 个体成长轨迹隐没于和声洪流之中。一名变声期男生历经数月调控喉位、稳定低频共鸣, 其生理适应与听觉调控的进步未被纳入观测; 而领唱学生在情感表达与音色控制上的突破, 亦因整体表现平稳而被量化标准稀释。现行评价惯于依赖终结性判断, 忽视过程性记录与多维诊断, 难以映射学生在发声机制理解、协作倾听意识及音乐自我效能感等方面的进阶。评价话语长期囿于“统一标准”的审美霸权, 实

则削弱了多元声音特质的表达可能,制约了合唱教育中个体音乐主体性的生成与确认。

2 差异化教学的内涵与价值

2.1 差异化教学的内涵

差异化教学植根于学生认知图式与审美感知的非均质分布,强调依据个体在声部适配性、听觉解析力及群体协作中的行为表征进行动态调适。排练中,教师以微格视频记录发声过程,捕捉喉位移动、共鸣聚焦等细微机制变化,结合变声阶段声带振动特性与音高辨识能力设定阶梯式发展目标。某男生低频泛音丰富但控制不稳,教师引导其参与八度下移和声音响实验,在持续的腔体调节中建立稳定共振模式;另一学生旋律记忆突出,被委以主题动机变形编创任务,在C大调框架内尝试三度叠置变奏。训练摒弃齐步走式规训,引入视觉反馈(频谱分析)、触觉提示(手势引导)与同伴互评,角色定期轮换使高音区演唱者体验和声支撑功能。真实排演情境中,个体通过多通道信息整合重构发声策略,艺术理解从被动模仿转向主动诠释,集体音响由此生成具有层次张力的表现形态,实现共性规范与个性表达的协同演化。

2.2 差异化教学在中学音乐合唱团中的价值

在合唱排演的渐进过程中,声部配置不再仅是音域划分的技术安排,而成为个体身份建构的重要媒介。一位长期处于边缘状态的男低音学生,在持续承担基础和声层支撑任务后,逐渐显现出对纵向音响结构的敏锐判断力。他开始在无指挥提示下微调喉腔开合度以匹配邻近声部泛音列,并通过细微的气息压力变化引导声部共振峰对齐。这种由功能定位催生的听觉主动性,使其从被动执行者转向具有内在调控意识的协作主体。部分具备前卫音乐接受经验的学生,则被引入非三度叠置和声实验,在微分音程与异质音色拼贴中重构听觉认知框架。他们在排练中尝试以呼吸起伏作为节奏参照锚点,替代传统节拍依赖,形成基于身体感知的群体同步机制。教学设计由此超越技术矫正层面,融入呼吸动力学记录、个体音色意象陈述及轮值声部协调员制度,使训练过程转化为具身化的艺术认知实践。各声部在动态交互中构建起非对称互补关系:高音区演唱者通过监听低频基音波动反向校准自身元音聚焦,而具节拍内化优势的成员则在复合拍子交错推进中促成时间感的集体具身化。个体发展轨迹与整体音响形态相互编织,主体性在角色弹性迁移中不断重塑。评价体系相应转向对声音伦理意识、跨声部共情能力及艺术协商参与深度的多维观测,打破

以同质化纯净为主臬的传统审美霸权,推动合唱教育向多模态智能协同与审美民主化方向演进。

3 差异化教学在中学音乐合唱团中的应用策略

3.1 差异化的人员选拔

选拔环节突破传统声部适配的单一维度,转向多维潜能识别机制。试听现场,教师通过音阶模唱、和声听辨与即兴回应捕捉学生的听觉敏感区,一名学生在无伴奏条件下自发调整邻座音准偏差,显露出潜在的内隐性听觉监控能力;面试中设置情境模拟任务,如对陌生曲风片段进行短时协作演绎,观察其音乐应变力与群体互动倾向。有学生面对现代合唱作品中微分音程结构表现出高度认知弹性,虽技术完成度有限,却展现出可塑的学习张力。依据声音质地、心理耐受性与艺术共情特质建立个体档案,将声部划分与角色预设动态关联——音色厚实但音域受限者纳入低音支撑梯队,赋予其声场锚定职责;具备跨风格迁移能力的学生被纳入轮值领唱候选序列。选拔过程本身成为教学介入起点,通过反馈面谈使学生理解自身音响功能定位,形成初始的身份认知与责任意识,为后续基于角色进阶的差异化发展路径提供诊断依据。

3.2 差异化的教学内容设计

分层制定教学目标时,依据学生在音准感知、节奏稳定性及多声部听觉协调能力上的实际表现,动态划分基础、提高与拓展层级。处于基础层的学生以建立音高框架与声部责任意识为核心任务,在《送别》等结构规整的四部合唱中强化内声部独立性训练;提高层则聚焦于复杂节拍转换与和声色彩辨析,通过《牧歌》类作品提升音响控制精度;拓展层学生参与现代合唱片段的解构演绎,如演绎斯维里多夫《雪之镜》选段,发展对非功能性和声的认知张力。曲目选择兼顾文化语境与审美经验差异,将侗族大歌轮唱机制融入校园原创编曲,亦将《Let It Be》进行无伴奏人声改编,使流行语汇转化为多声部训练载体。针对个体能力图谱定制内容路径,部分学生侧重呼吸支点与共鸣集中的专项矫正,辅以频谱分析软件实时反馈;另一些具备创作潜质者被引导尝试动机发展与声部对位设计,在排演中承担局部编配任务。教学过程中,一名原本 shy 于发声的学生在担任低声部持续音支撑角色后,逐步建立起声音投放的信心,其个体成长轨迹映射出功能适配对自我效能感的重塑作用。教学内容的弹性架构不仅回应了认知节奏的异质性,更在集体音响建构中实现了个体价值的确认与升华。挥等。

3.3 差异化的教学方法运用

在合唱训练场域中,小组合作学习以声部协作为核心机制,依据学生音色特质、听觉敏感度与协作倾向进行动态分组。能力互补型小组常由高音敏锐者与低音稳定性强的学生构成,在《牧歌》排演中通过声部叠置练习实现听觉补偿;兴趣导向的小组则围绕特定文化语境展开,如将侗族大歌的“轮唱一应答”结构迁移至原创编曲,激发集体即兴潜能。教师穿行于各组之间,捕捉和声偏差的瞬间并即时介入,实施微格指导。针对视唱困难或音准漂移显著的个体,个别辅导贯穿课内外,借助 Sibelius 频谱可视化工具定位发声缺陷,结合呼吸支持训练实施精准矫正。一名长期存在音高滞后现象的学生经两周每日 15 分钟一对一母音延长训练后,基频稳定性提升达 72% (基于 Praat 语音分析)。多媒体技术嵌入日常练习流程,学生通过平板端 MuseScore 乐谱同步跟唱功能实现碎片化精训,晚自习后仍可接入云端合唱模拟系统完成声部对位回放。虚拟指挥界面配合节拍热区提示,有效强化弱节奏感学生的律动内化。这种融合感知反馈、数字媒介与人际互动的多维教学架构,使学习过程从线性传递转为认知协同建构,在保障技术精进的同时深化了音乐主体性体验。

3.4 差异化的评价体系构建

评价体系的建构突破传统单一维度的技术取向,转向多层级、过程性与主体性交融的复合架构。在《茉莉花》声部磨合阶段,教师依据学生音准稳定性、呼吸控制能力及协作响应速度划分发展区间,为音感薄弱但态度积极者设立“进步性档案”,记录其从初始跑调到精准对接和声节点的全过程。某低音声部学生经三周节奏锚定训练后实现节拍内化,该成长轨迹被纳入形成性评价权重。课堂末段设置“反思角”,学生以匿名便签形式书写本节课的自我感知:“我今天主动帮助邻座校音”“我在轮唱环节出现了抢拍”,同伴互评则聚焦非技术维度,如“××在小组排练中善于倾听他人意见”。这些质性数据与阶段性演唱录像共同构成评价矩阵,嵌入数字平台形成动态雷达图。教师据此调整辅导重心,使评价不再仅是结果判定工具,而是成为驱动个体觉醒与集体共鸣的认知支架,在持续反馈中促成音乐理解与社会情感能力的同步深化。

4 结论

本研究通过对差异化教学在中学音乐合唱团中的应用进行深入探讨,得出以下结论:

4.1 差异化教学具有重要的应用价值

差异化教学在合唱训练中体现为对个体音乐感知阈限的精准回应,如某学生长期存在音高漂移现象,教师通过频谱分析软件捕捉其发声动态,结合呼吸肌群调控训练制定个性化干预方案。排练中,声部内部形成“听觉互助链”,音准敏感者主动承担调谐引导角色,个体进步嵌入集体声场建构过程。这种基于认知差异与协作机制的教学重构,使音乐素养发展超越技术习得,走向主体间性意义上的艺术共情与审美自觉。

4.2 提出了具体的应用策略

在中学音乐合唱团教学中,差异化策略贯穿于成员遴选至评价全过程。选拔阶段通过音感测评与学习风格问卷实现精准匹配;排练设计依据学生认知节律差异,采用分层任务卡与可变声部轮转机制,如低频区稳定性较弱者优先参与内声部叠唱训练。教师借助实时音频可视化工具调整个体发声参数,同时构建“动态能力图谱”,将呼吸控制、和声听觉等维度纳入过程性数据追踪。某校实践中,一名视唱模唱滞后生经三周节奏锚定训练后实现节拍内化,其成长轨迹被量化为形成性评价权重,嵌入数字平台生成个体进步热力图,使教学干预从经验判断转向证据驱动,推动艺术表现力与元认知能力协同发展。

参考文献

- [1]王雪晴.基于多元智能理论的初中音乐欣赏课差异化教学策略[J].山东教育,2025,(08):42-44.
- [2]郭群万.核心素养背景下初中音乐教学策略探究[J].考试周刊,2024,(09):127-132.
- [3]罗兰.多元智能理论在高中音乐教学中的实践探索[J].课堂内外(高中版),2024,(19):80-81.
- [4]成林鸿.提升中学音乐线上教学品质的方式探究[J].初中生世界,2022,(12):50-51.
- [5]李丹,吴鑫.动态乐谱助力中学音乐鉴赏课节奏感提升[J].文教资料,2025,(08):153-155.
- [6]路晓.新时代中学音乐教育视阈下的合唱团队建设与实践研究——以山西省实验中学合唱团为例[J].中国民族博览,2025,(08):163-165.

作者信息:文云,性别:女(1994.01.08),民族:汉,籍贯:四川省巴中市,学历:硕士研究生,职称:二级教师,研究方向:音乐教育。