

第三章 音樂教育哲學典範

近代關於音樂經驗本質的主要理論，無論是現象學的描述或心理學的解釋，基本上都認為音樂經驗的本質在於「審美」，視音樂經驗為一種審美能力、情感、認知、知覺、經驗……。但，這是否等同於教育意義上的音樂經驗理論？亦即音樂教育是否等同於審美教育？這是一個有趣但卻重要的問題。有趣的是我們如何習以為常的將音樂教育等同於審美教育，在學校音樂課程的總體目標中牢記它存在的必要性，在日常生活中認同音樂經驗就是一種審美經驗；重要的是學校又是如何將音樂審美理論落實在教育經驗中？教師是如何判斷審美經驗與非審美經驗？學生又是如何從音樂經驗中獲取這些審美能力、情感、判斷……？這些問題在音樂經驗本質的教育學反思研究當中，較之「什麼是音樂經驗的本質？」更為重要。

接下來，本研究將探究北美音樂教育哲學典範的發展與更迭，析論第二個詮釋學處境：「音樂經驗本質的教育學觀點為何？」，依序從典範概念、前典範（功效哲學）、審美典範、典範的反思與移轉、實踐典範的多元途徑等五個部份闡明，藉由不同階段的教育學觀點，考察音樂教育中哲學典範的發展脈絡，探索「審美」概念在音樂教育社群中的理論背景與發展歷程。

第一節、典範

「典範」（*paradigm, paradigmata*）一詞一般意指公認的模範或模式（*model or pattern*），十八世紀晚期由李希騰堡（*Georg Christoph Lichtenberg, 1742-1799*）用以解釋科學發展過程中類推的核心要素，

意指所有科學意圖透過典範的啓發而傾向「同態現象」(isomorphism)的預期概念，以獲致最豐碩的研究成果(Wright, 1967: 463)；維根斯坦則將之延伸到語言遊戲(language-games)的本質概念詮釋中，意指語言遊戲具有一種「族類相似性」(family resemblances)的典範特性(Wittgenstein, 1953/2001: 67)；孔恩則是在科學哲學的重要著作《科學革命的結構》(*The structure of scientific revolutions*)中以典範作為常態科學(normal science)的核心概念，意指科學研究牢固地奠基在過去某一階段特殊科學社群的成就上，研究者在典範的共享基礎上，信守相同的規則與標準，產生明顯共識並成為常態科學(一個特殊研究傳統的創造與延續)之先決條件(Kuhn, 1962/1970: 10-11)。

關於「典範」一詞的解釋，李希騰堡與孔恩是站在科學史的考察觀點，而維根斯坦則是站在分析哲學的應用觀點上，但其共同的核心思維卻在於哲學。何以見得？一方面，李希騰堡的典範概念並不侷限於科學的考察，而是對於一種現象的獨特想法，雖然未做進一步的理論發展，但卻指出典範對於邏輯、科學與語言的重要性(Cedarbaum, 1983: 175, 182)，也間接影響了維根斯坦的語言哲學觀點(Wright, 1967: 464)。

另一方面，就孔恩的典範概念而言，在《科學革命的結構》一書發表後，「典範」概念即引來包含哲學與其他學術領域的相關討論與批評聲浪，其原因如同孔恩在〈再論典範〉(Second thoughts on paradigms)中所言：典範對「任何人的任何事都太密切了」(Kuhn, 1974/1977: 293)，典範的適用性超越了科學史的範圍而走入哲學。旋即，他便以「科學共同體」(scientific community)再度詮釋典範一詞，意指典範是由一群科學專業人員所組成的社群，因教育與訓練中的共同因素而結合，在他們與他人的眼裡，他們都肩負著追尋共同目標的責任，同時包括對於後繼者的訓練。這樣的共同體內部溝通充分而專

業意見一致，成員吸收相同文獻並從中獲得類似的訓誡。但是，不同的共同體總是關注不同的問題，於是，跨群體的專業溝通便顯得相當艱難，頻頻出現誤解，就算進行溝通也常常意見不合。確切而言，一個「典範」本質上就是一個「專業母體」(disciplinary matrix) (Kuhn: 294, 296-297)。

然而，李希騰堡、維根斯坦與孔恩所發展的「典範」概念是否適用於音樂教育的專業共同體？亦即音樂教育專業研究的發展過程中是否存在類似專業母體或族類相似性的理論典範？對此，音樂教育學者帕納優緹蒂曾在〈音樂教育的典範本質與典範移轉〉專論中做了比較，強調音樂教育典範具有社會科學與人文科學的混雜特殊本質，一方面重視音樂教育典範中的主客(subject-object)關係，一方面關注專業推動的各項議題，不同於科學社群所指的理論典範，而類似一種運作典範。但唯一可以確定的是：1960年代末期與1970年代初期在北美所豎立的「音樂教育即審美教育」(Music Education as Aesthetic Education, MEAE)運動是第一個真正的音樂教育專業典範(Panaiotidi, 2003: 72; 2005: 48, 61)。

因此，我們很難以科學典範直接命名音樂教育的「審美」典範，而改以哲學典範稱之，理由何在？事實上，二十世紀中期北美出現的「音樂教育哲學」學術專業社群就是審美典範的創建者，他們力圖在哲學上為音樂教育提供一個審美基礎(Panaiotidi, 2002: 229)。例如：倡導者布勞第就試圖以音樂經驗本質作為音樂教育哲學的基本議題(Broudy, 1958: 68)，而麥克穆雷(Foster McMurray)則嘗試從實用主義美學將音樂教育哲學從音樂教育理論中獨立出來(McMurray, 1958: 36)。這些嘗試並無意取代任何音樂教育理論，而是試圖建立一個新的學術專業研究社群，以突顯哲學在音樂教育中的重要性。因此，我們以音樂教育的哲學典範來命名「審美」與隨後的「實踐」，

並將前典範的哲學立場稱之為「功效」哲學，藉以區隔音樂教育哲學在前典範、典範與後典範時期的不同發展階段。

帕納優緹蒂以「運作典範」來形容音樂教育的哲學典範特性是相當貼切，何以見得？我們可以從倡導者雷翁哈德與胡斯對於「音樂教育哲學」所做的定義看出：

當我們提到一個音樂教育的哲學，是指向一種體系的根本信念，作為音樂教育實施過程的一種基礎。哲學應該是作為洞察整個音樂計畫的根源，並協助音樂教師在所有關於音樂目的與如何實施上作決定。一個決定性的哲學是有用的，甚至是不可或缺的，因為音樂教育的實施既複雜而重要，概念、理論與實踐彼此相互依賴。（Leonhard & House, 1959/1972: 83-84）

簡言之，音樂教育哲學典範的對象是社會實體，是與實踐緊密相聯，以作為專業的信念與價值的承諾。一個音樂教育哲學陳述一連串緊密的合理主張或判斷，著重於理論建立與分析研究之間的辯證互動過程，並以此做為音樂教學的理念與思考途徑，通向更具合理性、適當性、脈絡性與變通性的教育實踐（Jorgensen, 1990: 18；Bowman, 1992: 6；Panaiotidi, 2002: 245）。

最後，審美典範的倡導人黎曼在《音樂教育哲學》一書中對於音樂教育哲學功能所做的說明，則突顯了哲學典範的專業化企圖：

哲學對於音樂教育專業而言，起了一種「集體良知」（collective conscience）的作用，讓個人的專業目標概念更加明確，並確信這些目標的重要性是與一個專業的共同成員緊密相連，從而增強個人對於音樂教育的信念，深信對於個人專業價值與本質上的理解，必然影響個人對於生命價值與本質的理解，畢竟音樂教育就是教師對於音樂信念的實踐工作。（Reimer, 1970: 3, 4-7）

總而言之，哲學是追求恆久的價值信念，是教師在音樂教學生涯之中不可或缺的激勵與引導來源，而所有的教學理論背後都潛藏著某種哲學上的價值思維，假如教師的哲學信念是模糊而不明確，則一切的教學可能僅僅只是隨機、失焦與前後矛盾，反之一個明確而可理解的哲學則滲透到教學的每個角落，引導教學並直接反應理念（Leonhard & House, 1959/1972: 85-86）。

綜合典範概念的哲學脈絡探討與音樂教育哲學社群發展專業信念的意圖論述，本研究以 1960 年代末期與 1970 年代初期在北美所豎立的「音樂教育即審美教育」（MEAE）運動，作為發展音樂教育哲學典範的起始點，並根據音樂教育史哲研究文獻之界定共識歸類為審美典範（Jorgensen, 1990: 18; Bowman, 1992: 6; Mark, 1996: 55; Panaiotidi, 2002: 245, 2003: 72, 2005: 48, 61），將 1960 年代之前盛行於北美與歐陸的功效哲學標定為前典範階段，而 1990 年代中期崛起的實踐反思界定為實踐典範階段。

第二節、前典範：功效哲學

在「審美」的音樂經驗本質理論進入音樂教育研究社群之前，音樂教育並不存在真正一貫的哲學典範（Mark, 1996: 55），而是基於個人與社會整體的一種利益考量。希望藉由學校基礎教育協助發展個人自我訓練、合作精神、展現更高水準的學習成就、建立良好的自我印象、增進自我價值與音樂技能，並將個人的德性擴展到團體社群與國家社會，獲致總體生活的普遍性提升。審美典範出現以前，北美音樂教育基本上致力於鞏固公立學校中音樂課程的地位，研究學者稱這段前典範哲學立場為功效哲學（Mark, 1982; Phillips, 1983: 29）。

功效哲學源自於「功效主義」⁵³（Utilitarianism）—或稱之為「效益主義」、「功用主義」、「功利主義」或「效用主義」—主要以十八世紀末期到十九世紀初期英國思想家邊沁（Jeremy Bentham, 1748-1832）與彌爾（John Stuart Mill, 1806-1873）的道德理論為哲學基礎，試圖尋找社會行為中的「最大幸福原則（the greatest happiness principle）」（Mill, 1861/1949: 8），而音樂教育的功效哲學則發展自十九世紀學校音樂課程的創設理念。1837年馬頌（Lowell Mason, 1792-1872）基於智性、道德與生理等個人功效因素，主張音樂經驗得以促進身體健康、心智活潑，有利於良好公民的養成，以此作為學校教育設置音樂

⁵³ 近代西方倫理學的道德哲學傳統主要有二：義務倫理學（deontological ethics）與目的倫理學（teleological ethics）。前者意指康德的倫理學觀點，認為每個人都必須下自己的倫理決定，服從其道德價值的無上命令，發自內心的責任感而行，因正當的選擇作正當的事，而非服從於權威、偏好或愛；而功效主義屬於後者，以快樂超越痛苦的比例來界定正當性。本文採用曾漢塘、林季薇（譯）（2000）之「功效論」譯名，將十九世紀中期至二十世紀中期的音樂教育思維統稱為功效哲學，主要用以突顯其與審美典範所強調的非功利性價值之間的典範衝突所在。資料來源：曾漢塘、林季薇（譯）（2000）。Nel Noddings著。《教育哲學》（*Philosophy of education*）。台北市：弘智，281-290；Mark, M. L. (1982). The evolution of music education philosophy from utilitarian to aesthetic. *Journal of Research in Music Education*, 30 (1), 15; Phillips, K. H. (1983). Utilitarian vs. aesthetic. *Music Educators Journal*, 68 (3), 29.

課程的基本理由，向波士頓學校教育委員會（School Board of Boston）建言，將「歌唱」納入美國中小學課程（Birge, 1937: 41），奠定了北美音樂教育的功效哲學基礎。其後，約莫一個多世紀以來，北美音樂教育的發展，大抵就圍繞在這些所謂非音樂經驗本質（審美典範的歸類）的功效哲學基礎上，直到二十世紀中期以後，這個主導權才逐漸被審美哲學所取代（Phillips, 1983: 29）。

音樂教育的功效哲學主要著眼在音樂對於個人生活的效益上，例如杜克馬與基爾肯斯（Peter W. Dykema & Karl W. Gehrrens）就從人我關係的發展來說明這個立場：

音樂是人類生活的中心，得以改變生活，讓兒童在轉變為成人時仍能持續自我改變，同時喚醒個人對於藝術表現的渴望，並滿足這些渴望，使人更加友善，與他人相處更加和諧，使我們能傾聽整體效益，從而將自我需求歸屬其下，讓音樂之美與純淨直達心靈深處。（Dykema & Gehrrens, 1941: xxiv）

這個著眼於人我關係的功效哲學觀點，似乎與古希臘的音樂倫理學途徑遙相呼應，以發展一個良善的個人為音樂教化的主要目的。音樂教育在此，主要用以改善科技所造成的人際疏離與自我中心亂象，希望藉由音樂的淨化功能，維繫社會民主發展中逐漸淪喪的傳統倫理價值，並推而遠之，將發展個人效益為主的學校音樂教育推向整個社會。

除了人我關係的發展之外，摩根（Russell V. Morgan）則在《音樂：教育中的一股生命力》（*Music: A living power in education*）一書中舉出音樂教育的永恆價值（permanent values），具體的標示出音樂教育的個人功效哲學觀點：

首先，是發展完整與理想的個人。我們所有人都認同邁向傑出成就與承擔社會責任的個人，乃得自於音樂與其他藝術上適當的引

導；其次，是發展一種將機會擺在安全之上的態度，此意味著精力充沛的年輕人渴望尋找更新與更好的途徑，而非侷限在一種不久將淪為枯燥乏味的安全可靠狀態；再者，我相信藝術在審美與情緒上所帶來的快感，在生活中佔有重要的地位，因此，需要儲備能力去理解與欣賞音樂、文學與藝術，為造就一個更快樂與成功的生命做基礎；最後，最重要的是要有耐心透過一種緩慢而實質的成長，等待這些成果的實現。(Morgan, 1953: 4-5)

此外，莫斯爾也在〈音樂教育的原則〉(Principle of music education)一文中強調學校音樂課程的主要目的在於提升學生的音樂業餘活動(amateurism)能力，而非作為一種音樂職業的能力訓練，其效益在於從音樂經驗中：

獲取一種向上提升的力量、促進個人成長與自我滿足、組構一種自我要求與經驗訓練的主體能力、提供一種具說服力的民主經驗建構與休閒生活中娛樂的管道。(Mursell, 1936: 10-11)

上述觀點主要著眼於個人效益，另外，強調國家利益的功效哲學立場則出現在大戰之後，全國音樂教育者協會(MENC)於1946年四月一日向全美公佈一份〈信心·目標與行動〉(A Declaration of Faith, Purpose, and Action)宣言，將功效哲學推向國家社會：

我們堅信音樂是一種受益力量(beneficent agent)，使生活更令人滿意，不論在戰爭或和平之中，音樂都是人類精神生活中最重要的來源。我們有信心再度肯定教育中音樂的價值，尤其是在態度、情感、情緒的發展與控制上的重要性。我們相信音樂能夠強化國家的力量與理想，我們的職責是努力讓音樂力量伸入到整個美國生活之中，透過每個社群，貢獻與分享國家的幸福與發展。(引自 Mark, 2002: 124)

這份宣言是在第二次世界大戰結束之後，美國音樂教育者協會為號召全美音樂教育工作者，共同為戰後社會重建貢獻一己之力所做的宣示文告，文告中明確的將音樂教育的目標設定在國家的總體利益上。音樂教育的功效哲學發展至此，不再僅止於個人利益的追求，而是關注社會國家的良性發展與整體幸福理想。

當然，個人效益與社會效益在音樂教育的功效哲學基礎上互益共榮的，而非相互掣肘或彼此抵觸，這從史奎爾（Russel N. Squire）所列舉的音樂教育功能中得以看出端倪：

音樂在個人心智發展過程中協助其穩定、有利於智力發展與社會化的教育目的、促進個人正當運用時間並協助民主教育的推動。
（Squire, 1952: 18-24）

總而言之，音樂教育的功效哲學立場為：對於個人而言，目的在於協助發展自我訓練與合作精神特質，讓學生在學校音樂計畫中展現更高水準的學習成就、建立良好的自我印象、增進深層的自我價值與獲致有效的音樂技能，並提供學生探索與發展其內在具創造力的自我表現機會（Labuta & Smith, 1997: 47）；對於整體社會而言，則是藉由態度與情感的教化途徑，在民主的發展過程中，將個人的德性擴展到團體社群與社會國家，獲致總體生活的普遍性提升。

不論是個人或社會，音樂教育的功效哲學目標是相當一致的，個人利益的提升等同於社會利益的提升，彼此互益互利。但是，在相同的功效目標之下，學校音樂教育的功效哲學在發展上仍舊存在著兩種對立的立場：保守與自由。保守立場主要傳承自十九世紀的菁英主義教育（elitist education），而自由立場則深受二十世紀進步主義教育⁵⁴

⁵⁴ 進步主義教育：克萊曼（Lawrence Arthur Cremin, 1925-1990）在《學校的轉變：1876-1957年美國教育的進步主義》（*The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*）一書中定義進步主義教育—「實際上，進步教育剛開始部分是來自一大群人文主義者（humanitarian）對於政府的理想與人民的承

(progressive education) 與自由主義的影響。前者堅持教育的精萃主義⁵⁵ (essentialism) 觀點，強調傳統價值的重要性，認為音樂教育的本質目標是心智訓練；後者則強調所有兒童都擁有創造的本能，透過此一本能得以獲致最佳的音樂學習成果 (Miller, 1966: 13)。

從基礎教育的發展脈絡來看，兩相抗衡的功効哲學立場源自十九世紀後期教育領導人哈里斯 (William Torrey Harris, 1835-1909) 所主張的保守立場與荷拉斯曼 (Horace Mann, 1796-1859)、巴納德 (Henry Barnard, 1811-1900) 兩人所主張的自由進步立場。其中，哈里斯從黑格爾的辯證 (dialectic)、絕對真理 (absolute truth) 與自我行爲 (self-activity)⁵⁶ 的理性主義教義當中，找尋到一條調和宗教信念與科學方法之路，堅信運用黑格爾的理念能確保社會變遷中逐漸流失的傳統價值。他的保守立場明確的體現在 1872 年聖路易公立學校年會報告的警語：「無知者可以被管理，但唯有聰明者能自我管理」，以及 1898 年的教育論述：「學校是提升任何階層人民進入並參與文明社會

諾所做的努力，為十九世紀晚期進入到一種令人困惑的新興都市工業文明之中的美國生活而貢獻。進步 (progressive) 一詞提供那到底是什麼的線索：美國進步主義運動文件中整個教育的方向。事實上，進步主義教育一開始是教育中的進步主義：一個改進學校個人生活的多維努力。因此，進步的意圖同時指向許多事情」。資料來源：Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Knopf, viii.

⁵⁵ 精萃主義：布拉梅爾德 (Theodore Brameld, 1904-1987) 在《教育哲學》(*Philosophies of education*) 一書中分別定義了精萃主義與精萃主義的教育信念。在精萃主義部分：精萃主義者對於實體/本質 (reality) 的共同信念都認為世界是被無懈可擊與預先決定的法則所管控，因此不論是理想主義者或實在論者都得根據這個不可侵犯的指令發話。在教育精萃主義部份：並非一成不變的直接接收來自精萃主義哲學的所有信念，而是不斷的加入其他哲學思想加以修正與補充，例如從柏克萊 (George Berkeley, 1685-1753)、康德或桑塔耶那 (George Santayana, 1863-1952) 等人的思想，因此，並非所有理想主義者與實在論者都必然是系統的教育精萃主義者，教育的精萃主義大多是結合兩者論述而成。資料來源：Brameld, T. (1955). *Philosophies of education: In cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 235.

⁵⁶ 自我行爲 (self-activity)：黑格爾在《法哲學原理》(*Philosophy of right*) 中闡述真正的自由意志並非是一種獨特私有的自我行爲 (the peculiar possession of the self-activity)，而是超越個人利益，將個人意志整合到一種融會貫通的理性整體之中的一種形式上的自我行爲 (formal self-activity)，從而自我在整體中得到其完全、自足的形式，獲得真正的幸福，不受命運擺佈。資料來源：Hegel, G. W. F. (1991). *Elements of the philosophy of right* (H. B. Nisbet, Trans.). New York: Cambridge University Press, §15, 49.

的一種非常手段」(引自Cremin, 1961: 16, 17)之上，教育對於保守立場而言，儼然是一種宗教。

同樣的，音樂教育領導人當中也有一群對抗自由立場的形式論者(formalists)，諸如：圖福特(John Wheeler Tufts)、侯爾特(Hosea Edson Holt)與李普雷(Frederick H. Ripley)等人，他們鉅細靡遺的規劃音樂教學的步驟與方法，編寫〈標準音樂課程〉(Normal Music Course, 1892)、〈普通音樂課程〉(Natural Course in Music, 1895)，讓受過有限音樂教育的人，都能依照指示輕易的教授音樂(Birge, 1937: 118, 120-122)。音樂教育的保守立場所堅持的精萃主義，具體展現在十九世紀末與二十世紀初各級學校對於識譜(music reading)教育的重視上，企圖藉由機械式的反覆練習與記憶方式，訓練學生心智能力，以獲得基礎且重要的音樂知識(Birge: 126-127)。

另一方面，功效哲學的自由立場則深受進步主義教育的影響。荷拉斯曼、巴納德與帕克爾(Francis Parker, 1837-1902)等人首度將自由主義(liberalism)帶進傳統哲學當中，認為自由人的教育所關注的不僅是智性而是價值，學校應成為社會重建的主要動力(Cremin, 1961: 9; Brameld, 1955: 127)。杜威則在1899年出版《學校與社會》(*The school and society*)一書闡述進步主義教育理念，批判傳統學校教育將自身孤立於變化無常的環境之外，在現代社會中自我設限其應有的功能(White, 1949/1952: 94)。對於音樂教育而言，伊凡(Elam Ives, 1802-1864)與馬頌則首度將裴斯塔洛奇(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)的自由教育理念引進美國，開啓主動學習的自由教育理念，呼籲學校尊重學習者的主動性(Birge, 1937: 37)。

就整體教育的發展而言，進步主義意味著擴大學校課程的功能，直接關注個人健康、職業、家庭與社區生活的品質，將心理學與社會科學的研究所得運用到課堂上，為不同的學生量身訂作不同的教學方

案，相信文化不會因為民主發展的普及而流於低俗，全體人民將因追求藝術與科技而獲致整體文化的提升（Cremin, 1961: viii- ix）。對於音樂教育而言，進步主義教育則促使功效哲學的對立立場趨於折衷。

對於進步主義教育在音樂教育上的影響，米勒（Thomas W. Miller）曾做過三個階段性的研究歸納：科學方法的運用、兒童中心（child-center）概念與社會重建主義⁵⁷（social reconstructionism）觀點（Miller, 1966: 9-11）。首先，科學方法主要影響保守立場，積極發展音樂能力測驗⁵⁸與音樂的生理心理學（psychophysiology）實驗⁵⁹，試圖藉由客觀的量化鑑定，發現並培育音樂資優兒童，從功效價值的角度看待音樂教育的效率問題，走向保守的進步主義發展；其次，兒童中心概念則影響自由立場，強調循環的（rounded）、系統的學習課程—鼓勵個體優先、放鬆情感、自發性想法與創造性表現（Brameld, 1955: 149）；最後，社會重建主義觀點則是將關注焦點擺在教育對於

⁵⁷ 社會重建主義：社會重建主義的發起人布拉梅爾德在《教育哲學》一書中從文化人類學的觀點將教育哲學分為精萃主義、進步主義、永恆主義（Perennialism）與重建主義四類，重建主義基本上同意永恆主義的觀點，對科技文明的發展充滿失望，但並不同意永恆主義的「回到中世紀」的解決之道，而是試圖建立一個至高無上的可能性共識，以重建我們日益混亂而無序的生活環境。資料來源：Brameld, T. (1955). *Philosophies of education: In cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 74-46.

⁵⁸ 能力測驗諸如《希蕭爾音樂力量表》（*Seashore Measures of Musical Talents*, 1919/1939）、《夸爾瓦瑟—杜克瑪音樂測驗》（*Kwalwasser-Dykema Musical Test*, 1930）、《狄爾森—格萊茲音樂性向測驗》（*Tilson-Gretsch Musical Test*, 1938）、《音樂性測驗》（*A Test of Musicality*, 1942/1950/1956）、《夸爾瓦瑟音樂才能測驗》（*Kwalwasser Musical Talent Test*, 1953）；成就測驗諸如《夸爾瓦瑟—露絲音樂成就測驗》（*Kwalwasser-Ruth Test of Musical Accomplishment*, 1924）、《夸爾瓦瑟音樂知識與欣賞測驗》（*Kwalwasser Test of Music Information and Appreciation*, 1927）、《克奴斯音樂成就測驗》（*Knuth Achievement Test in Music*, 1936/1967）、《畢奇音樂測驗》（*Beach Music Test*, 1938）、《瓊斯音樂認知測驗》（*Jones Music Recognition Test*, 1949）。

⁵⁹ 巴特雷特（Dale L. Bartlett）所整理的十一項音樂生理心理實驗研究文獻中（1906-1994），進步主義運動期間（1876-1957）（時間界定自Cremin, 1961）的實驗研究包括：心跳或脈搏速率（heart rate or pulse rate）、皮膚傳導性（skin conductivity）、呼吸、血壓、運動神經、胃部收縮、多面向研究等七項，性質多著重在音樂刺激與生理反應之間的關連性。資料來源：Bartlett, D. L. (1996). *Psychological responses to music and sound stimuli*. In D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology* (pp. 343-385). San Antonio, TX: IMR Press, 349-374.

社會政治與民主經濟的貢獻上，打破保守與自由的二元對立狀態，讓學校教育與生活經驗接軌，如同音樂監督者國家協會（Music Supervisors National Conference）在 1924 年的一句口號「音樂為所有兒童」（music for every child）一樣，以發展大眾的音樂品味作為學校教育的首要目標，移轉保守立場原有的識譜重心到欣賞教學上，讓自由立場在音樂經驗中發展一種持續性的鑑賞能力（Miller, 1966: 10-11），保守與自由立場最終在「教育機會均等」（Cremin, 1961: ix）的民主口號號召下兩相融合，走向功效哲學的折衷立場。

第三節、審美典範

二次世界大戰之後，由於教育專業的需求日增，於是在 1950 年代末期，一些教育、音樂與音樂教育相關學者，開始從審美哲學的理論基礎，尋求豎立音樂教育專業的發展途徑，將音樂教育界定為一種審美教育 (Mark, 1988: 120)。隨後，音樂教育的審美典範即在 1960 年代末期到 1970 年代初期迅速建立，成立專業學術期刊、進行課程發展計畫、學術研討會…展開一連串支持典範的行動，同時音樂教育哲學的新興社群，也在審美典範的帶動之下蓬勃發展。典範不僅將審美概念引入學校的音樂教學，更將哲學的重要性帶進音樂教育的專業研究領域之中。本節將從審美典範的發展脈絡、審美概念與美學的關聯、音樂教育即審美教育三部分，深入探究審美典範的發展脈絡與理論內涵。

壹、發展脈絡

維持將近一個多世紀的功効哲學，在 1950 年代開始產生信心危機，大量音樂教育學術文獻轉向支持審美哲學，認為音樂與音樂教育的真正價值並不在於智性、道德或生理上的外在效益，而是更深邃而重要的內在審美價值 (Mark, 1988: 111-112)。這個音樂教育哲學的審美轉向，可以追溯到杜威在 1934 年《藝術即經驗》(*Art as experience*)一書中對於藝術經驗地位的拉抬上，杜威強調：「一個完整的經驗前提是審美特質」(Dewey, 1934/1958b: 54-55)，為音樂教育打開了一條不同於功効哲學的審美途徑。此外，朗格、梅耶與莫斯爾等人的美學觀點，也深深影響審美典範的後續發展。於是，在正值進步主義教育走下坡之際，布立頓、布勞第、雷翁哈德、黎曼、胡斯、史瓦德隆與

史密斯等人，開始從西方美學與藝術理論中尋找一個新的音樂教育哲學基礎，將功效哲學取而代之（Schwadron, 1988: 100; Mark, 1996: 57-61）。

在行動上，音樂教育從功效到審美的哲學轉向，浮現在一些指標性文獻當中，首先是《音樂教育的基礎概念》一書的出版，該書乃全國音樂教育者協會基礎概念委員會（Commission on Basic Concepts of the MENC）於 1954 年對於音樂教育基礎概念所做的研究合輯（Madison, 1958: 3），該研究將焦點標定在「音樂教育即審美教育」（MEAE）的議題上（Mark, 1988: 120）。布立頓在書中嚴厲抨擊功效哲學，認為傳統學校教育過度仰賴音樂的非本質價值，忽視本質價值的探究，盲目追隨柏拉圖對於音樂所關注的社會實用性價值，普遍缺乏對於審美理論的全面性理解（Britton, 1958: 195-196）。布勞第則明確表達其審美哲學的基本立場：「我們的旨趣在於如何在教育與審美之間作連結，而最重要的在於音樂經驗是一種審美經驗」（Broudy, 1958: 69）。

其次是雷翁哈德與胡斯的《音樂教育之基礎與原則》，該書將審美典範往前推進了一大步，強調音樂教育的首要目標在於發展個人審美經驗潛能（Leonhard & House, 1959/1972: 100）。另外，《審美教育期刊》的創刊，以及美國中西部中央區域教育實驗室（CEMREL）所推行的〈審美教育課程計畫〉⁶⁰（Gonzo, 1971: 37）更標示出審美教育運動的起點，推動審美教育的普及化。最後，一些專業對話如《耶魯

⁶⁰ 審美教育課程計畫：美國中西部中央區域教育實驗室（CEMREL）與俄亥俄州州立大學（Ohio State University）於 1967 年春天共同成立的審美教育計畫，該計畫分為兩階段，第一階段提出幼稚園到高中（K-12）的審美教育課程發展指標，重點在於審美教育的方法與問題；第二階段則是在第一階段的基礎上規劃課程材料，包括課程的實驗與普及，並於 1969 年完成《審美教育課程發展：手冊與附錄》（*Curriculum development for aesthetic education: Handbook and appendices*）。資料來源：Gonzo, C. (1971). Aesthetic experience: A coming of age in music education. *Music Educators Journal*, 58(4), 37.

研討會》與《坦格伍德研討會》更強化了審美哲學的學術地位，詳述審美教育的優點。布勞第便在《坦格伍德研討會》中列舉審美教育的主要目標：鑑賞好的藝術（good art）、發展適當的審美經驗、教導審美區辨與分類，以藝術作品為審美教育的核心（Broudy, 1968: 10）。

在這個典範建立的發展過程中，除了美學之外，音樂教育哲學仍然存在著如社會重建主義、實用主義、社會學與民族音樂學（Ethnomusicology）等等不同的另類觀點（McCarthy & Goble, 2005: 23-24）。在這其中，源自進步主義運動的社會重建主義，相對於美學而言是與功效哲學較貼近；實用主義或其所延伸的實用美學，則同時廣受功效哲學與審美哲學所親睽（McMurray, 1958: 60）；社會學觀點則經常被側向音樂專業的審美體系所遺漏（Mueller, 1958: 60）；民族音樂學或與其密切關聯的文化人類學（cultural anthropology），則在單一西方音樂中心思維下，另闢多元文化的審美途徑（Merriam, 1964: 17）。但是，如同馬克從歷史發展觀點對於典範建立所做的觀察：朝向審美哲學發展的新運動，具有使音樂教育與社會目標相分離的影響力，尤其在音樂教育工作者的心目中更是如此，而功效哲學所強調的社會價值也變得不見蹤影（Mark, 1988: 120）。

審美典範在 1970 年黎曼出版的《音樂教育哲學》進入全盛時期，書中豎立審美典範的企圖表露無遺：「假如現階段音樂教育能夠被賦予一個凌駕一切的單一目標，我們可以說這個目標將是嘗試讓音樂教育成為審美教育」（Reimer, 1970: 2）。黎曼將其音樂教育哲學理論建立在梅耶的美學基礎上，從音樂經驗本質理論的三種觀點：絕對形式主義（absolute formalism）、絕對表現主義（absolute expressionism）與參照主義（referentialism）（Meyer, 1956: 1-3）中，篩選出「絕對表現主義」作為音樂教育的審美基礎；此外，從 1972 年一篇標題為〈將審美教育放進作品中〉（Putting aesthetic education to work）可以得知，

他將審美教育聚焦在「藝術作品」的審美經驗上，解釋審美教育為：「發展對事物 (things) 之審美特質的感受性 (sensitivity)」，而「事物」所指的是可知覺的對象與事件，亦即「藝術作品」(Reimer, 1972: 28-29) (黎曼之主要著作目錄詳見附錄三)。

同時，建立在美學基礎上的審美典範，其主要成就是讓音樂課程成為學校基礎教育不可忽視的一環 (Standifer, 1970; Lewy, 1971; Bullock, 1973; Broudy, 1977; Thompson, 1977)。布勞第便在〈審美教育是如何的基本－或藝術是第四個R？〉(How basic is aesthetic education, or is art the fourth R?) 短論中，推舉審美教育為三R－讀 (reading)、寫 (writing)、算 (arithmetic)－之外，最重要的第四個R (art, 指藝術的審美經驗)，他強調：

在所有認知、判斷與行動所仰賴的經驗當中，審美經驗是最重要而基本的。藉由基礎且獨特的想像力，審美經驗製造意象，賦予自然素材概念與想法，以創造一個充滿可能性的世界。(Broudy, 1977: 139)

此外，一些企業與學術單位的贊助也是典範建立的重要推手，例如：藝術教育聯盟 (Alliance for Arts Education) 嘗試在各地建立藝術與教育的新夥伴關係、全美聯邦學校研究 (Study of Schooling in the United States, of IDEA) 主持推動學校藝術教育研究、美國藝術教育委員會 (American Council for the Arts in Education) 則提出藝術教育的問題研究報告與遠景、全國藝術基金會 (National Endowment for the Arts) 支援各項區域性藝術委員會研究計畫經費、中小學教育行動聯盟 (Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 發展藝術機構與學校之間的結盟並聘請藝術家駐校推動審美教育、洛克菲勒基金會 (Rockefeller Foundation) 與洛克菲勒第三基金會 (John D. Rockefeller, JDR 3rd Fund) 則在財政與行動上大力支援藝術教育的推動 (Curtis &

Speiker, 1977: 144)。

然而，審美哲學的發展並非就此順利，1973 年爆發的全球石油危機帶來了經濟問題，讓功效哲學與審美哲學之間的對立狀態死灰復燃，全國音樂教育者協會在紐澤西州所推動的〈伯根地音樂繁榮計畫〉（*Music Thrives in Bergenfield, New Jersey, 1981*）清楚地揭示這個衝突的危機所在。該計畫將目標拉回到功效哲學的音樂教育立場：「促進地方學校發展更好的公民素質，為年輕學子進入到一個自由民主社會的生活之中作準備，讓他們有機會做選擇並承擔責任」（引自Mark, 1996: 59），而參與該計畫的音樂教育工作者，也大多認為審美哲學不切實際，重新肯定舊時代進步教育的功效哲學立場。因此，審美典範在 1980 年代開始走下坡，雖然仍有許多支持者試圖在功效與審美立場之間找尋出路（Sudano & Sharpham, 1981; Elliott, 1983; Phillips, 1983; Kneiter, 1983; Reese, 1983），但是如同蔻艾特（Patricia Coates）所指：審美哲學是建立在藝術哲學而非教育哲學之上，然而美學在音樂與教育之間不一定行得通，審美教育與普通課程欠缺連結（Coates, 1983: 31），音樂教育工作者對於曲高和寡的審美途徑逐漸喪失信心。

貳、審美概念與美學的關聯性

審美典範所標示的核心概念—形容詞的「審美」（*aesthetic, esthetic*），表面上與名詞的「美學」（*aesthetics*）在一般語意理解上似乎是互通的，常常用以指示美（*beauty*）、藝術（*fine art*）與關於美和藝術的理論。但仔細追究其字源，古希臘所指「審美」一詞與近代藝術之美的關聯性則不大。何以見得？「審美」一詞源自希臘字「感覺」（*aisthesis*），指感官經驗（*sense experience*）或知覺（*perception*）（Sparshott, 1982: 473, 476），漢斯立克即在《論音樂美》（*The beautiful in music*）一書中稱美的哲學（美學）為感覺之子裔（*the offspring of*

sensation) (Hanslick, 1854/1957: 7)。而且，古希臘對於「感覺」一詞的使用也相當不一致，例如在柏拉圖對話錄《提邁尤斯》中，「感覺」是指向「非理性」(irrational) (Plato, trans. 1961: 1161, *Timaeus* 28A)，亦即非推理判斷或認知的靈魂所驅使的一種自發性感官能力，既非意識亦非概念化使然 (Silverman, 1990: 157-158)；亞里斯多德在《尼科馬柯倫理學》(*The Nicomachean Ethics*)中，則認為適度的道德德性(moral virtue)判斷源自感覺 (Aristotle, trans. 1926: II. ix. 8)，明顯的將感覺界定在理性判斷的認知層面上，而非柏拉圖所指的非理性感官能力。兩人雖然從理性與非理性的不同角度看待「感覺」一詞，但基本上如果要將「感覺」與「審美」相連結，這裡指的應該是靈魂之美或德性之美，而非近代藝術美學上約定俗成的關乎藝術作品之「審美」概念。

「審美」概念與藝術之美的具體聯繫，則要等到十八世紀近代藝術美學的建立才逐漸明朗化，主要原因來自：近代藝術的體系化與美學的發展。近代藝術的體系化起自巴鐸 (Charles abbé Batteux, 1713-1780)的專論〈藝術歸結為一個共同原則〉(*Les beaux arts réduits à un meme principe*, 1746)，該專論以亞里斯多德與霍拉斯 (Horace, 65-8 BC)的〈詩論〉(*Ars Poetica*)為基礎，將詩歌、音樂、繪畫、雕塑與舞蹈等等不同的藝術形式作清楚而明確的分類，並以「模仿美的自然」(imitation of beautiful nature)來歸結藝術的共通原則 (Kristeller, 1964: 199-200)。另外，美學 (*Aesthetica*, aesthetics) 一詞則是由包姆嘉頓 (Alexander Baumgarten, 1714-1762)在《美學》(*Aesthetica*, 1750-8)一書中開始啓用，將美學視為「品味評論」(criticism of taste)的一種科學或哲學 (Proudfoot, 1988: 831)，明確定義美學為：「美學(作為自由藝術的理論、下層認識論、美的思維藝術、類似理性的藝術)是感性認識的科學 (*scientia cognitionis*

sensitivae）」⁶¹（Baumgarten, 1750/1988: 2）。

在「審美」概念與近代藝術相連結之下，一方面後繼者紛紛將對於「美學」的關注，聚焦在成爲審美對象的藝術作品之上，艱辛的爲藝術作品找尋諸多普遍可理解的字眼加以闡揚；另一方面，美學中那些深刻而強烈的個體經驗卻因而被冷落，逐漸在美學與倫理學之間拉大距離，亦即「審美」漸漸脫離「感覺」一詞原有的倫理學內涵，轉而走向藝術作品本身的美學探討。

爲平衡藝術美學的走向，近代美學基本上步上兩條途徑：一條來自哲學家，一條來自藝術家或藝術評論家。哲學家（不必然在藝術方面有深厚的興趣）在這個失衡狀態中做了些充填（*plug a gap*），將注意力轉向美的探討，以處理真理與善的問題爲主。例如康德的《判斷力批判》在理性與感性之間搭起「無目的的合目的性」（*Zweckmaessigkeit ohne Zweck, purposiveness without purpose*）之審美判斷的橋樑⁶²（Kant, 1790/2000: 62, 106），甚少指涉到任何真正的藝術作品；但也有如克昂齊（Benedetto Croce, 1866-1952）一樣，在《審美：作爲表現的科學與普通語言學的美學》（*Aesthetic: As science of expression and general linguistic*）美學理論中，以具體而明確的藝術作品爲例說明直覺即表現（*to intuit is to express*）的審美活動觀點

⁶¹ 原文：*Aesthica (theoria liberalium atrium, gnoseologia inferior, ars pulchre cogitandi, ars analogri rationis) est scientia cognitionis sensitivae*。資料來源：Baumgarten, A. G. (1988). *Teoretische Ästhetik* (H. R. Schweizer, Trans.). Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2. (Original work published 1750/8)

⁶² 康德在《判斷力批判》第 44 節〈論美的技藝〉（*On beautiful art*）中將技藝區分爲機械的技藝（*mechanical art*）與審美的技藝（*aesthetical art*）兩類，前者適用於一個可能對象的認識，僅僅實際地完成動作的必要條件；後者則將快感作爲直接目的。審美的技藝可以是愉快的技藝或是美的技藝，若以快樂爲目的，則伴隨著諸多表象而來的是純然的感覺，若以美爲目的，則伴隨著表象而來的是認識的樣式（*kinds of cognition*），而康德所謂美的技藝即非關外在目的的合內在自身的普遍目的性（非主觀或客觀目的性）。資料來源：Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). New York: Cambridge University Press, 184. (Original work published 1790)

(Croce, 1909/1956: 11)⁶³；另一條美學途徑則是藝術家或評論家為藝術革新而捍衛自身理念與現狀對立所作的一般性主張、宣言或類似哲學性的論述 (Proudfoot, 1988: 832-833)。

但不論是哲學途徑或藝術途徑、或前美學的倫理學途徑，「美」(beauty) 終究成為「審美」與「感覺」之間主要的聯繫所在。「美」的概念如何定義？維根斯坦坦言：「這個議題實在太大了，從而盡我所能見的範圍都是全然的誤解」(Wittgenstein & Barrett, 1966: 1)，足見「美」與「美學」一樣難以掌握。以古希臘哲學對於「美」的觀點而言，柏拉圖的「美」涵蓋層面囊括廣泛的道德與生命價值，美既是善 (goodness) 又是真 (truth)⁶⁴；亞里斯多德則認為美既是價值所在又是快感來源，因此所有的美都是善，但並非所有的善都是美，所有的美都是快感，但並非所有的快感都是美 (Tatarkiewicz, 1962/1970: 150-151)。

希臘哲學對於「美」的觀點影響整個中世紀與文藝復興時期，但自啟蒙以來則進入高度紛歧階段，直到克昂齊的美學論著《審美：作為表現的科學與普通語言學的美學》才將「美」以一個總體性的理論

⁶³ 例如：克昂齊在書中引用畫家拉斐爾 (Raphael Sanzio, 1483-1520) 的畫作〈聖母〉(Madonna)、米開朗基羅 (Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni Michael Angeo, 1475-1564) 欣賞達文西 (Leonardo Da Vinci, 1452-1519) 畫作〈最後的晚餐〉(Last Supper) 後所作的感言：「畫家不是用手作畫而是腦」、貝多芬 (Johann van Beethoven, 1770-1827) 的第九交響曲“合唱” (Symphony No. 9 Op.125, 1824) 說明藝術家與審美者的共通點在於審美的直覺，前者將直覺說出來，而後者以一種沉默的精神表現將直覺擴延。資料來源：Croce, B. (1956). *Aesthetic: As science of expreion and general linguistic* (D. Ainslie, Trans.). New York: The Moonday Press, 9-11. (Original work published 1909)

⁶⁴ 關於美的界說，在《大希比亞》(Hippias Major) 篇中列出不下五種之多，但大致可以歸納為二類：美即適用性 (suitability)、美即透過我們的聽覺與視覺而被我們所享受的事情。前者界說來自蘇格拉底，後者則來自詭辯學者。柏拉圖並不贊同此兩種界說並加以反駁，反駁前者之所謂美的適用者無須是良善的，以及有些美是出於物自身並不具適用性。反駁後者之聽覺與視覺的個別感官判定並未說明公共美的事物可能是什麼，美既非主觀反應、也非短暫快感，更不是泛指所有我們所喜愛的東西。但是對於美，柏拉圖始終沒有提出一個具體的界說。資料來源：Tatarkiewicz, W. (1970). *History of aesthetics: Ancient aesthetics* (A. & A. Czerniawski, Trans.). Paris: The Hague, 115. (Original work published 1962)

來探討，認為所有美的事物必須擁有一個支持情感與意志的「質料」(matter)與一個表現質料的可感「形式」(form)，二者缺一不可(Carritt, 1931: xix)。然而，近代哲學或美學對於「美」的探討之複雜程度決不亞於古希臘，其間的差異性之大更與美學的發展息息相關(Dessoir, 1923/1970: 158)。

叁、音樂教育即審美教育

如斯巴修特(Francis Edward Sparshott)在《藝術理論》(*The theory of the arts*)一書中所言：「審美一詞在措辭上相當含糊，概念上也彼此重疊交雜，而且越是被籠統而無限制的使用，就越看不出措辭之間的問題」(Sparshott, 1982: 467)，取材自美學的審美概念如何與音樂教育聯繫在一起？音樂教育要如何與複雜的審美理念接軌？審美哲學在這個聯繫上所面對的最大難題將是如何界定教育場域中之音樂經驗的審美概念(Gonzo, 1971: 36)。為能更進一步理解審美概念是如何與音樂教育相聯繫，接下來，我們將從審美教育、審美特質、審美經驗三個主要概念，檢視音樂教育如何定義其自身為審美教育。

一、審美教育

審美教育的起源得溯及席勒的《審美教育書簡》一書，書中所收錄的二十七封書信是席勒在法國大革命之後，試圖藉由美學解決政治亂象，連載在《季節女神》⁶⁵(*The Graces*, 1795)雜誌上，抒發審美教育理念的文章。如同書中所言：「假如人們確實要解決實際的政治問題，則必須藉由美學問題，因為只有通過美才能讓人走向自由」

⁶⁵ 席勒的《審美教育書簡》所收錄的二十七封書信原是於 1793 年寫給丹麥奧古斯騰堡公爵(The Duke of Augustenburg)，後來席勒於 1795 年重新撰寫並發表於當時自辦的《季節女神》雜誌。資料來源：Schiller, F. (1967). *On the aesthetic education of man: In a series of letters* (E. M. Wilkinson & L. A. Willoughby, Eds. & Trans.). Oxford, England: Clarendon Press. (Original work published 1795)

(Schiller, 1795/1967: 9)，審美教育在這個原初立意上與「自由」密切相連結，其目的在調合理性與感性的衝突⁶⁶。

但是，在歷經將近兩個世紀的擴展與分化之後，原初立意逐漸被淡化，審美教育一詞幾乎等同於藝術教育，或偶而代言功效教育的批判角色，在定義上也曖昧不清，似乎是人盡皆知但大多不清楚。依據斯巴修特的觀察，今日的審美教育大致呈現三種不明確的實際意象：在審美中的教育、為審美而教育或藉由審美而教育。分別意指：在審美中接受審美訓練，或進行與審美相關的活動；學習審美相關的職前準備，或為此而進行相關教學活動；為某些潛藏的功效目的，在審美或與之相關聯的活動中接受訓練⁶⁷ (Sparshott, 1982: 484)。

而音樂審美教育採取哪一種立場？倡導人布勞第在《音樂教育的基礎概念》中強調音樂不能孤立於一般教育之外，認為：「倘若音樂僅只停留在少數人身上，或對於多數人而言是無足輕重的，則音樂在普通教育當中將無立足之地」(Broudy, 1958: 62)，而雷翁哈德與胡斯也在《音樂教育之基礎與原則》中，則將音樂審美教育的首要目的標定在：發展每個人內在對於音樂的感應 (responsiveness) 到最大可能性，培育並擴展個人審美經驗的潛能 (Leonhard & House, 1959/1972: 100)。

上述觀點似乎說明了音樂審美教育並非為審美訓練而進行的專

⁶⁶ 理性與感性衝突的調和出現在《審美教育書簡》的第十三封書信，席勒認為人的概念被看似對立的理性衝動（形式）與感性衝動（物質）所涵蓋，因彼此間的誤解與對立導致衝突，文化教養（審美教育）的目的即給予兩者確切的界線與合理的判斷，一方面保護感性生活對抗自由的侵蝕，另一方面對抗感性力量確保人格性 (Persönlichkeit, personality)，前者藉由感覺能力的發展而達成，後者則仰賴理性能力的培育而竟功。資料來源：Schiller, F. (1967). *On the aesthetic education of man: In a series of letters* (E. M. Wilkinson & L. A. Willoughby, Eds. & Trans.). Oxford, England: Clarendon Press, 85-87. (Original work published 1795)

⁶⁷ 所謂潛藏的目的意指外在於審美的功利性目的，例如席勒的審美教育最終目的在於人的自由與解放，是關乎倫理與道德的目的，而非僅止於審美活動本身。資料來源：Sparshott, F. E. (1982). *The theory of the arts*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 485.

業準備教育，但是，黎曼在《音樂教育哲學》第一版中的說法則不然，他認為：

音樂審美教育具備雙重性任務：第一，發展音樂資賦優異者的才能，為了他們自身利益，為了將來能為社會服務的利益，也為了音樂藝術的利益，需要仰賴作曲家、演奏家、指揮家、學者與教師的不斷供應；第二，不論音樂能力的高低，發展所有人對於音樂的審美感受性（sensitivity），為了他們自身的利益，為了社會需要一種積極性文化生活的利益，也為了音樂藝術的利益，需要仰賴不斷地供應能引起共鳴與感受敏銳的（sympathetic, sensitive）消費者。（Reimer, 1970: 112）

明顯的，黎曼所主張的音樂教育即審美教育，其實是為音樂藝術服務的專業音樂教育，一方面造就音樂文化的生產者，一方面培育有水準的音樂消費者。

此外，音樂審美教育是否為某些潛藏的目的（功效）所做的審美訓練？黎曼在《音樂教育哲學》第二版前言中澄清審美教育的非功效性目的：

雖然音樂有許多重要的非音樂性或非藝術性的功能，但是音樂或藝術的本質，才是音樂賜與所有人類獨一無二的貴重秉賦。因此，音樂教育存在的首要目的，就是要發展每一個人與生俱來對於音樂藝術力量的感應能力。（Reimer, 1970/1989a: xii）

黎曼雖不否認音樂的功效價值，但是他最堅持的還是內在於音樂之中的審美特質—曲調、節奏、和聲、音色與曲式等等（Reimer, 1972: 30）。另外，布勞第也認為藝術/審美教育最基本的是審美經驗的本身，審美經驗就是激發所有想法、理論、價值、視野、計畫與創造等等想像力的母體（matrix）與動因（motivator），審美教育所倚靠的是這些能

澄清與豐富其他課程所無法提供的審美經驗（Broudy, 1977: 139）。

因此，音樂審美教育除了排除所謂功利性目的之外，其所謂審美教育的概念仍是相當模糊，甚至其所標榜的非功利性目的，所意指的僅止於傳統功效哲學的非音樂性目的，並非涵蓋所有功效價值。那麼，何謂音樂審美教育？史旺維克（Keith Swanwick）為「音樂教育即審美教育」（MEAE）下了如此的定義：

音樂教育即審美教育，要言之，寧可關注經驗的質而非量。它試圖尋找提升生存與生活中的生命反響（vital responses），一種對於我們跟前所有對象與事物有意義、清澈有力的喜悅之感。
（Swanwick, 1979/1996: 58）

意指音樂的審美教育乃以音樂對象為「審美實體」（aesthetic entity）（Swanwick: 43），而個人對於生命的審美知覺能力正是音樂教育所關切的主要課題。

二、審美特質

什麼是審美特質（aesthetic qualities）？關於審美特質的界定，希伯雷（Frank Sibley）曾經站在人類對於審美語彙使用上的不明確性觀點⁶⁸，強調審美特質並不存在一個充分且必要的情境，而是類似一種「隱喻」（metaphor）的語言表現（Sibley, 1959: 422, 426）。而柏茲里（Monroe C. Beardsley, 1915-1985）則相當肯定審美語彙的功能，認為審美語彙提供了審美價值判斷的有效線索，審美或非審美的特質

⁶⁸ 希伯雷在〈審美概念〉（Aesthetic concepts）專論中提出審美語彙的清單，包含：統一的（unified）、均衡的（balanced）、完整的（integrated）、清澈的（serene）、憂鬱的（somber）、鮮明的（vivid）、優美的（delicate）、令人興奮的（moving）、感傷的（sentimental）、悲劇的（tragic）…，認為審美與非審美語彙的使用並無一定判準，個人使用審美語彙或非審美語彙，並不表示審美情境的存在與否，審美概念存在一種隱喻而模糊的特性，非同其他可以區辨的語言概念。資料來源：Sibley, F. (1959). Aesthetic concepts. *Philosophical review*, 68, 421, 448.

可以從語彙的使用中獲得建議性的區辨⁶⁹，他在〈什麼是一種審美特質〉（What is an aesthetic quality）專論中，依據古德曼的審美功績（aesthetic merit）論點⁷⁰（Goodman, 1976: 255-262），建立界定審美特質的價值基礎（value-grounding），將審美特質定義為：「人性特質」（human qualities），包含人的意向狀態、品格與行為，是自然屬性對於肉體所產生的隱喻功能⁷¹（Beardsley, 1973/1982a: 109）。

不同於審美語彙或審美功績的觀點，音樂審美教育所推崇的杜威審美哲學所定義的審美特質，則是從未完成性的建構概念來界定一般生活經驗中的審美特質：

我們真正生活中的世界，是一個結合著運動與高潮、破滅與再合併（re-union）的世界，生物的經驗也因此而有審美特質的可能性。生命與環境之間的平衡一再的失去又重建，從擾動過渡到和諧的瞬間，正是生命最具張力的時刻。（Dewey, 1934/1958b: 17）

他認為一個由全然穩定的對象所組成的世界，是毫無審美特質可言，僅止於存在，經驗對象直接被呈現而為我們所擁有，將缺乏滿足與激勵的力量；反之，從危險與挫敗的狀態，轉為一種超越混亂與變動之上的結果，經驗對象才真正具備審美特質（Dewey, 1958c: 90）。

⁶⁹ 柏茲里和希伯雷都是從審美語彙觀點發展審美概念理論，所不同的是，柏茲里肯定審美語彙的使用，認為審美屬性並非以「純粹」（pure）規範性語彙呈現，審美特質的判斷來自建議，因此，在使用審美語彙時毋須從理性的客觀判斷去評斷。資料來源：Beardsley, M. C. (1982b). *The aesthetics point of view: Selected essays* (M. J. Wreen & D. M. Callen, Eds.). Ithaca, NY: Cornell University Press, 103-105.

⁷⁰ 古德曼在《藝術語言》（*Languages of art-an approach to a theory of symbols*）中以審美功績（aesthetic merit）一詞論述審美價值問題，認為任何對於審美情感的假定並無根據，探討審美特質必須連繫到審美的功能與目的，並歸納審美的主要目的為：自在自為的認識（cognition）、實踐性（practicality）、快感（pleasure）、強迫性（compulsion）與溝通的實用性。資料來源：Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis, IN: Hackett, 258.

⁷¹ 柏茲里以「升騰的精神」（soaring spirits）、「漂浮在空中」（floating on air）與「墮入絕望的谷底」（sinking into despair）等字眼形容藝術作品所激起的隱喻特質。資料來源：Beardsley, M. C. (1982b). *The aesthetics point of view: Selected essays* (M. J. Wreen & D. M. Callen, Eds.). Ithaca, NY: Cornell University Press, 109.

那麼，音樂審美教育所指的審美特質為何？如何區別審美與非審美特質？對此，布勞第在《啓蒙的懷念：審美教育專論》（*Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*）一書中，認為審美與非審美特質沒有一定的界線，而在於審美判斷⁷²是否妥當。審美特質的客觀性不在於判斷是否獲致壓倒性的同意，而是就藝術作品而言，是否應該考慮到與這些判斷相聯繫的證據（Broudy, 1972/1994: 103）。但黎曼則是在《音樂教育哲學》第二版中提出明確的審美判準，認為審美特質不在於音樂的功能或參照要素，而是音樂所提供的音樂經驗效果（effectiveness），音樂教育工作者即是「品味的仲裁者」（arbiters of taste），依據技巧性（craftsmanship）、感受性（sensitivity）、想像力（imagination）與真實性（authenticity）四種標準做出判斷⁷³。

布勞第與黎曼兩人將審美特質與審美判斷相結合，認為審美特質離不開價值判斷，而審美教育的目的即在提升審美的判斷力，這與審美語彙或審美功績的判斷，或杜威審美哲學所界定的審美特質在本質上是不相同。布勞第與黎曼是從藝術的審美判斷來界定審美特質，將審美特質的判斷聚焦在音樂經驗的審美品味之上，而審美語彙的觀點則是著重在語言的隱喻功能或理性分析上，審美功績則著重在功能與

⁷² 審美判斷：康德第三批判以《判斷力批判》為題，其中審美判斷力分析的部份，主要依據質、量、關係與方式等四個形式邏輯分析審美判斷。在質的方面，意指「透過非功利關係的滿意或不滿意，對某一對象或表現之判斷能力」；在量的方面，意指「美是不憑藉概念而普遍使人愉悅的」；在關係方面，意指「美是一個對象的合目的形式，在於美的被知覺而不具有一個目的表象」；在方法方面，意指「美是不憑藉概念而作為一個必然滿意的對象被認識」，康德所討論的審美判斷是純粹的審美判斷，不涉及用途或目的，其滿意或不滿意當是立即與對象直接聯繫。在近代認識論與心理學的發展之下，我們對於審美判斷的認知可能是關乎審美特質、審美對象或融合了其他相關的審美概念所匯聚而成的知識體，因此，並不特指純粹的審美判斷。資料來源：Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). New York: Cambridge University Press, 96, 104, 120, 124, 125. (Original work published 1790)

⁷³ 技巧性指向一種專業的音樂素材表現性，感受性與一件作品的動態形式中所捕捉的情感特質深度有關，想像力則與一個藝術對象與藝術表演的生動性（vividness）相連繫，真實性涉及藝術對其內在需求的忠誠性。資料來源：Reimer, B. (1989a). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 133-139. (Original work published 1970)

目的聯繫上，杜威更是從一般經驗去掌握審美特質，亦即任何一個完整的經驗都具有審美特質，審美特質只有程度沒有種類。相較之下，音樂審美教育在審美特質的界定上趨向於具有客觀標準的審美對象⁷⁴（aesthetic object）—音樂作品，審美教育的目的即在於建立客觀的審美判準。

三、審美經驗

除了審美教育與審美特質之外，審美經驗（aesthetic experience）更是音樂審美教育最為複雜且多義的核心議題⁷⁵。關於審美經驗概念的多義性，塔達基維茲曾在《六大美學理念史》（*A history of six ideas: An essay in aesthetics*）一書中詳述整個審美經驗的概念發展史，並做了如下的結論：「各種審美經驗的觀點差異不小，而且它們所針對的問題也都不相同」（Tatarkiewicz, 1980: 335），同時認為審美經驗概念之間的差異主要來自：概念界定或理論發展的差異、主題的不同、經驗的多變特性、審美經驗概念的不明確、概念間存在著許多矛盾與誤解、概念的多元與分歧等等（Tatarkiewicz: 335-338）。但是，大體而言，從概念史的發展角度來看，審美經驗的探究大致可以區分為兩條主要脈絡：一是將藝術作品定義為審美經驗的對象，一是假定經驗

⁷⁴ 審美對象：依據藝術理論學者斯巴修特的分類觀點，認為審美對象可以從「知覺的沉思」（sensory contemplation）或「藝術與美」兩個範疇加以理解，前者意指任何可以被知覺到的事物都可能是審美對象，沉思著重於對象之現象（appearances）而非真實性，這是從相對主義（relativism）、主觀主義（subjectivism）與機會論（occasionalism）的角度來界定不同思考者對於審美對象的認定；若以「藝術與美」為審美對象則較為明確，如柏茲里在《美學：批判哲學的美學問題》（*Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*）第一章〈審美對象〉中明顯探討的就是藝術作品，而音樂審美教育在審美特質的界定上顯然趨向於後者，杜威的審美哲學則趨向前者。資料來源：Sparshott, F. E. (1982). *The theory of the arts*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 479; Beardsley, M. C. (1981). *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*. New York: Harcourt, Brace, 1. (Original work published 1958)

⁷⁵ 伯爾蘭特（Arnold Berleant）從審美現象學觀點強調任何審美經驗的定義都是一種假設與嘗試，談不上精準，並提出審美經驗特徵的基礎樣貌：主動領受的（active-receptive）、質性的（qualitative）、感覺的（sensuous）、直接的（immediate）、直覺的（intuitive）與非認知（noncognitive）。資料來源：Berleant, A. (1970). *The aesthetic field: A phenomenology of aesthetic experience*. Springfield, IL: Charles C. Tomar, 96-156.

與無法解釋的藝術本質之間存在著某種連結 (Diffey, 1986: 6)。

基本上，音樂審美教育採取的是第一條途徑，將藝術作品定義為審美經驗的對象，並在黎曼的《音樂教育哲學》第一版與第二版中將其界定為「審美知覺」⁷⁶ (aesthetic perception) 與「審美反應」 (aesthetic reaction) 的交互作用 (Reimer, 1970: 87; 1970/1989a: 107)，認為審美經驗是：「通過對於表現生命活力 (vitality of life) 之特質的知覺與反應所獲得的生命活力經驗」 (Reimer, 1970/1989a: 102)，且將其理論基礎歸諸於杜威與朗格的美學觀點。

至於審美經驗與非審美經驗的區分，黎曼則列出幾個具體的審美特徵：內在性 (intrinsicity)、非功利性⁷⁷ (disinterested)、投入性 (involved)、出走性 (outgoing)、反應性 (responsive)、表現性 (expressive) 與知覺性。「內在性」意指音樂經驗的價值來自經驗本身之內在自足的特質；「非功利性」意指非實用性的投入，讓自身沉迷於一種心理距離 (psychical distance) 當中；「投入性」意指投入到審美的表現性特質當中而非符號指稱，「出走性」與「反應性」意指

⁷⁶ 審美知覺：藝術哲學學者阿德利希 (Virgil C. Aldrich) 在《藝術哲學》 (*Philosophy of art*) 一書中主張審美經驗與非審美經驗之間的差別在於審美知覺，認為相同的物質性事物 (material things) 可能被知覺為一種物理對象 (physical object) 或審美對象，前者的知覺模式稱為「觀察」 (observation)，後者稱為「領會」 (prehension)。「觀察」是將空間特性的初步注視焦點鎖定在測量標準與計量操作上，而審美的知覺模式則是類似於一種印象主義的 (impressionistic) 看事物途徑，客觀賦予被領會之物質性事物以生命力 (animating) 之印象。資料來源：Aldrich, V. C. (1963). *Philosophy of art*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 8, 21-22.

⁷⁷ 非功利性：時而被譯為無所待、無關心、無利害、無所為而為。乃康德主體美學中依據質、量、關係與方式等四個形式邏輯分析之關於質的審美判斷力：「品味是透過非功利關係的滿意或不滿意，對某一對象或表現之判斷能力」。斯多勒尼茲 (Jerome Stolnitz) 在美學上的解讀如下：「非功利性」在審美態度中意指關注對象超越任何對象將提供的目的，除了擁有一個經驗之外，並不運用或操縱對象，別無他求。另外，寇勒曼 (Earle J. Coleman) 在《審美經驗的多樣性》 (*Varieties of aesthetic experience*) 一書中對於審美經驗做的統合性定義：一個審美經驗必須具備超越實用性、世俗性 (mundane) 與渾沌的 (chaotic) 等三個經驗特徵，主要也是針對審美的非功利性特質。資料來源：Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). New York: Cambridge University Press, 96. (Original work published 1790); Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics and philosophy of art criticism: A critical introduction*. Boston: Houghton Mifflin, 35; Coleman, E. J. (Ed.). (1983). *Varieties of aesthetic experience*. Lanham, MD: University of America Press, 12-16.

一種「自我投射」(self-projection)與「移情作用」(empathy)所表現的「平靜中的張力」(tension in repose)；「表現性」意指非概括性傳達訊息的一種立即直接且具體的表現形式，而審美教育的目的即在培養對於表現性特質的審美態度⁷⁸ (aesthetic attitude)；「知覺的」則連結到對於審美對象中表現性特質的審美知覺 (Reimer, 1970/1989a: 102-104, 107)。

對於黎曼的定義，音樂審美教育的主要支持者史旺維克將之解讀為一種「神馳」⁷⁹ (flow) 經驗，認為：

審美經驗是一種內在整合的經驗，是經由全然的專注，偶而會讓我們完全喪失自我意識，使我們從定型的生活獲得提升，這與一般所謂先驗的 (transcendental)、超俗的 (spiritual)、揚升的 (uplifting)、顯靈的 (epiphanies) 經驗相仿。(Swanwick, 1999: 18)

另一位支持者史密斯則在《藝術感覺：審美教育研究》(*The sense of art: A study in aesthetic education*) 一書導論中，也認為審美經驗是審美知

⁷⁸ 審美態度：有別於形諸於色的一種複雜情感，針對某物而採取某種態度，意指我們正在決定如何思考與感覺，預設一種解釋對象的系統。斯多勒尼茲的美學理論即是以「審美態度」為基礎核心，與審美知覺、審美經驗共同定義為：「非功利性、交感的 (sympathetic) 關注與凝視所有注意的對象，單單只為其自身的理由」，「交感的」意指給予對象機會展現其如何讓我們知覺到有趣的種種；「關注與凝視」意指讓對象的價值能夠全然盈充在我們的經驗當中；「所有注意的對象」指向審美對象的可能性，因為任何對象都可能是審美對象。基本上是朝向認識論的分析方式，並不特指藝術對象。布魯赫 (Edward Bullough, 1880-1934) 的美學觀點則認為審美態度是一種「心理距離」，遊走於認識論與心理學的領域之間。斯多勒尼茲在審美態度理論中以審美態度作為審美批判的基礎，但在結語中卻以「審美經驗」與「審美知覺」的價值作為藝術批判理論最終目的，顯見二詞與審美態度在文意上也是相通。資料來源：Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics and philosophy of art criticism: A critical introduction*. Boston: Houghton Mifflin, 35-42, 500; Bullough, E. (1957). *Aesthetics: Lectures and essays* (E. M. Wilkinson, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press, 93-130. (Original work published 1912)

⁷⁹ 丹尼爾·高曼 (Daniel Goleman) 在《情緒智能》(*Emotional intelligence*) 一書中描述神馳 (flow) 的狀態：「神馳是一種忘我的狀態，這時憂思是無由存在的，那種專注的程度使人暫時拋開日常生活一切俗慮；健康、經濟甚至當刻的表現都忘得一乾二淨，這也可以說是無私的狀態。然而，個人對所做的事又表現出自如的掌控能力，且能因應挑戰作最佳反應。同時此人並未孜孜於求取表現，成敗根本不曾繫心，動力完全來自行為本身的樂趣」。資料來源：張美惠 (譯) (1996)。Daniel Goleman 著。EQ (*Emotional intelligence*)。台北市：時報文化，110。

覺與審美反應交互作用的結果（Smith, 1989: 4）。

然而，黎曼列舉的審美經驗特徵，主要是來自杜威的審美經驗論，如同杜威在《藝術即經驗》一書所言：「如此一個完整的經驗是承載著其自身所擁有的獨特特質與自足性」（Dewey, 1934/1958b: 35），一個完整的經驗就是審美經驗；表現性特質則是出自朗格，認為音樂本質上是一種「未實現的符號（unconsummated symbol）」（Langer, 1942/1958: 185）與表現生命經驗的「意義形式（significant form）」（Langer, 1953: 32）；部分特徵則來自藝術哲學的相關理論⁸⁰。

但是，黎曼的審美經驗概念是否真正建立在杜威的審美哲學基礎上？根據瑪塔弄（Pentti Määttänen）的研究論述指出，兩人在概念上不僅不同甚至是對立，因為黎曼所指的審美經驗是知覺與反應，而杜威所講的是完整經驗中的知覺與行動，依據杜威的觀點，黎曼的審美經驗等於是死的經驗（Määttänen, 2003: 64）。另外，非功利性的審美經驗特徵也頗具爭議性，因為杜威在審美區分中所堅持的重點並不在於功利性，而在於手段與目的的關係。

杜威認為審美經驗的敵人不是實用性（practical）與思考性（intellectual），而是單調（humdrum）與混亂的沉滯（slackness of loose ends），是一種屈從於實用與思考的習慣性經驗模式（Dewey, 1934/1958b: 40）。他將審美與非審美的區分擺在手段與目的之間的關係上，手段與目的合而為一的是審美經驗，手段外在於目的是非審美經驗（Dewey: 198）。

⁸⁰ 藝術哲學的相關理論：康德的審美判斷理論、斯多勒尼茲的審美態度理論、布魯赫的心理距離美學觀點、阿德利希審美知覺理論。參閱資料：Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). New York: Cambridge University Press, 96, 104, 120, 124, 125. (Original work published 1790); Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics and philosophy of art criticism: A critical introduction*. Boston: Houghton Mifflin, 35-42., and Bullough, E. (1957). *Aesthetics: Lectures and essays* (E. M. Wilkinson, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press, 93-130. (Original work published 1912); Aldrich, V. C. (1963). *Philosophy of art*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 21-22.

對於非功利性特徵，另一位倡導人布勞第倒是站在兩相折衷的觀點，認為：

音樂經驗不能無視於生活中其他立場的關聯性，因為對大多數人而言，審美經驗與其他經驗的價值是彼此混合的。(Broudy, 1958: 69)

綜合上述針對審美教育、審美特質與審美經驗概念所做的檢視，「音樂教育即審美教育」本質上是為音樂藝術服務的審美教育，兼顧專業與一般教育，並排除所謂為功利性目的服務的本質性音樂教育；在審美特質上主要聚焦在音樂藝術作品之上，趨向於建立一種向上提升的客觀審美標準，以作為審美教育的主要參照；在審美經驗的定義上則著重於審美知覺與審美反應之間的連結，藉由一些具體可尋的審美特徵捕捉擴展審美經驗，獲致生命經驗的普遍性提升。

然而，「音樂教育即審美教育」在拉進美學概念的同時，也拉進了衝突與矛盾，致使對立於功效哲學的審美典範無法有力說服大多數的音樂教育工作者，僅能在一個相當模糊而又難以擺脫的審美意識型態中，維持其為藝術而藝術的教育意圖 (Kneiter, 1983: 33)。審美典範如此的發展困境主要來自於：其所訴求的音樂經驗本質上是藝術多過於審美，其所主張的審美教育立場也是藝術哲學多過於教育哲學，而其走向正落入布勞第所擔憂的自我窄化途徑：「倘若音樂僅只停留在少數人身上，或對於多數人而言是無足輕重的，則音樂在普通教育當中將無立足之地」(Broudy, 1958: 62)。

第四節、典範的反思與移轉

從審美教育、審美特質與審美經驗概念的探討與分析中得知，審美典範在發展過程中，並非一路順暢，而是搖搖欲墜，其主要瓶頸來自於美學理論與教育實踐之間的衝突與矛盾。移植自近代藝術美學理論的審美典範，在各種包裝下匆忙進入學校教育實體，卻頻頻遭到各界的批判，審美典範落入「美學只為藝術的需要」(Aesthetics for arts' sake)(Knieter, 1983: 33)的音樂專業顧問角色，遠遠地將音樂教育孤立在基礎教育的大門之外，最後，曲高和寡的歐陸中心思維，難敵民主社會下多元的不同品味，隨即被接踵而來的實踐反思所取代。本節將從教育反思與典範移轉兩部分來探討這段典範移轉的分裂過程。

壹、審美典範的教育反思

審美典範的發展似乎是既快速又急迫，雖然在 1960-1970 年間迅速成長壯大，但是之間來自於各界的質疑與批判聲浪卻未曾間斷過，而且，這些質疑與批判聲浪多半是來自審美教育內部的實踐反思，主要針對美學基礎的合法性問題與非功利性目的的排他性問題。例如：1960 年代音樂審美教育的主要倡導人雷翁哈德與胡斯，曾坦承建立在西方歐陸音樂中心思維的美學立場有其限制，呼籲音樂教育不能忽視來自非裔美國音樂(Afro-American music)與實驗音樂⁸¹(experimental

⁸¹ 非裔美國音樂與實驗音樂：雷翁哈德與胡斯將非裔美國音樂歸類為一種青年音樂(youth music)－混雜著狂熱(enthusiasm)的鄉村音樂(folk music)與社會意識型態的流行音樂(popular music)，例如融合著爵士(jazz)與搖滾(rock)風格的貓王普里斯萊(Elvis Presley, 1935-1977)、披頭四樂團(Beatles)或其他樂團的音樂。非裔美國音樂基本上呈現出一種背離歐陸以曲調與和聲為主的音樂風格，以節奏為主導，其所影響的是廣大在學的年輕人；實驗音樂則是在主流嚴肅音樂之下的音樂改革運動，例如電子音樂(electronic music)、機遇音樂(aleatory music)與其他二次大戰以後的新嘗試，這些音樂與非裔美國音樂全然不同於傳統西方嚴肅音樂

music) 兩股新音樂潮流的龐大力量，並預見新音樂的定位將成爲審美典範最棘手的問題 (Leonhard & House, 1959/1972: 108-109)。

另一位倡導人史瓦德隆則注意到不同文化間存在著價值認定的差異性，對於音樂審美教育提出「實際的」(down to earth) 忠告，認爲審美價值不應侷限於美學的某種偏好，應該指明判斷與承諾的確切依據，更不能透過個人聲望、獨門技術、浮誇專業、娛樂經紀人等等俗不可耐的途徑推廣音樂審美教育，並提出幾個區別審美與非審美價值的要點：尊重音樂價值的多元性；理解普世與相對 (universal and relative) 的兩難；了解音樂經驗中自我尋找價值的必要性；認清社會文化影響音樂的意義與本質；從心理與歷史的決定因素提供主客觀的解釋；建立音樂批判的聲學理論基礎；以審美的調解 (aesthetic transaction) 作爲基礎的人性作用 (human function)；取得並利用音樂的理論與技能以理解更神秘與複雜的音樂；放棄普世或絕對觀點，並從特殊的文化與歷史視域發展適當的音樂價值標準 (Schwadron, 1966: 187-188, 192)。

除此之外，「哈佛零計畫」⁸² (Harvard Project Zero) 創辦人古德

的審美脈絡，甚至難以理解與評價，學校音樂教育如何以西方傳統審美價值觀將其定位是一個棘手的問題。資料來源：Leonhard, C., & House, R. W. (1972). *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw-Hill, 109-111. (Original work published 1959)

⁸² 哈佛零計畫：創始於 1967 年，主要以藝術與藝術教育爲研究重點，因認爲學術界對於藝術教育的了解等於零，故命名爲零計畫，該計畫研究領域包含兒童的藝術與審美發展、對於藝術作品的審美知覺、問題解決與藝術創造、在課程建構與評估中解決實際問題等等。自 1970 年開始，心理學家與音樂教育研究者將關注焦點放在音樂認知與特殊旨趣上，提升對於人類如何知覺、創造與表演音樂的瞭解，其中出版的重要音樂認知心理學文獻包含：《音樂心理學》(The psychology of music, 1982) (Diana Deutsch, Ed.)、《音樂認知》(Music cognition, 1986) (W. Jay Dowling & Dane L. Harwood)、《音樂即認知：聲音思考的發展》(Music as Cognition: The development of thought in sound, 1988) (Mary Louise Serafine)、《音樂智力：音樂認知心理學》(The Musical mind: the cognitive psychology of music, 1985) (John Sloboda)、《音樂發展心理學》(The developmental psychology of music, 1986) (David J. Hargreaves)。資料來源：Goodman, N. (1972). Art and understanding: The need for a less simple-minded approach. *Music Educators Journal*, 58 (6), 43; Mark, M. L. (1996). *Contemporary music education* (3rd ed.). New York: Schirmer, 62-63.

曼則批判審美態度與審美情緒⁸³ (aesthetic emotion) 的排他性。在審美態度方面，他強調審美經驗的動態特性⁸⁴，認為其中包含著許多微妙的審美區辨，經驗在音樂符號系統中確認、解釋與重新組構音樂作品的世界，區辨難以捉摸的關係，結合技巧在邂逅 (encounter) 中被承載與轉化 (transformed)。審美態度從而具有不息 (restless)、搜索 (searching) 與試驗 (testing) 的特性，本質上是一種創造與再創造的行動態度，無法在動態經驗過程中將之明確區分為審美或非審美。因此，他認為傳統審美教育無視於當代美學與分析哲學、符號邏輯與溝通理論之間的聯繫，逕自尋找一種純淨無瑕的審美態度，是相當荒謬而膚淺的作法。另外，在審美情緒方面，他將審美情緒與認知概念兩相對照，質疑音樂審美教育是如何明確區分審美與認知上所獲得的審美快感⁸⁵ (aesthetic pleasure)，亦即從滿足好奇中所獲得的認知喜

⁸³ 審美情緒：貝爾 (Clive Bell, 1881-1964) 的形式美學理論即是以審美情緒為核心，認為藝術自成一個王國 (kingdom not of this world)，藝術作品以其「符號形式」 (significant form) 喚起人們一種獨特的審美情緒，意指主體以一種心照不宣的情緒形式評估審美狀態，以形式的純粹性判定藝術與非藝術，有別於日常生活中的一般情緒。但是，情緒概念較之於經驗概念曖昧，例如：如何區隔情緒在不同地方所產生的不同影響、如何分辨思想與情感之間情緒運作的諸多原則，以及如何根據種種原則與可能線索在諸如情緒、情感、熱情與氣氛等等字眼上做一明確的劃界。對此，朗格認為「符號形式」理論才是美學的核心問題，貝爾將形式美學圈限在審美情緒理論上將破壞了美學的真正趣味與發展的可能。資料來源：Bell, C. (1958). *Art*. New York: Capricorn, 124, 117-120. (Original work published 1914); Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: A theory of art*. New York: Charles Scribner's Sons, 33.

⁸⁴ 關於審美經驗的動態特性，雖然黎曼在 1989 年做了說明，但是尋求特定審美態度的立場卻仍堅定：「審美教育工作者不須跟從哪一個特殊的人物或觀點，而是尋找關於音樂價值的引人感嘆的洞察力，盡其所能組織這些洞察力到最一貫而具說服力的哲學之中，嘗試運用這種哲學作為教學的引導。因此，審美教育不是建立在一種靜態的、揭示真理實體與準確行動之上，而是建立在一種態度之上，小心檢視關於音樂是什麼與做什麼的想法，因為真理存在於成長與改變的連結之間」。資料來源：Reimer, B. (1989b). Music education and aesthetic education: Past and present. *Music Educators Journal*, 75 (6), 26.

⁸⁵ 審美快感：桑塔耶納 (George Santayana, 1863-1952) 的美學理論以審美快感為核心，將審美快感定義為一種具象化的自我愉悅 (objectified self-enjoyment)，認為審美知覺引起的快感與一般感官快感不同，審美的特徵是審美要素及其表象的具象化 (具體化) 結果。快感從感覺到知覺的通道是漸進的，有時得以折返，審美快感與感官的快感之間並沒有明確的界線，其區別在於當我說「它使我快樂」或「它是美的」時，我所感受到的具象化程度，快感越交織糾纏與細微 (remote) 則越具體，審美快感與感官快感的結合造就一種美。對於感官與知覺兩種快感結合所產生的審美快感，桑塔耶納列舉莎士比亞 (William Shakespeare, 1564-1616) 的《十四行詩》

悅如何與純粹審美經驗的快感畫上界線，因此，他批評截然將審美與認知截然二分是蠻橫而荒謬的作法（Goodman, 1972: 43-45）。

再者，在審美哲學的實踐問題上，貢佐（Carroll Gonzo）則認為審美哲學如果要普遍應用在教材內容、教學方法與課程計畫上，需要對審美經驗做更清楚的界定，不能忽視社會、文化與經濟等等客觀外在因素對於音樂本質的影響力（Gonzo, 1971: 37）；史瓦德隆則觀察到音樂審美教育借用統計、紙筆測驗等量化工具來測量音樂情感的行為，誤導音樂教育成爲一種標準化的審美教育（Schwadron, 1973: 38）；艾普森（Gordon P. Epperson）則認為音樂審美教育面臨過度單純化的危機（Epperson, 1975: 53）；馬克則認為從功效走向審美，本質上是一種音樂爲音樂需要的合理化思維（Mark, 1982: 15）；蔻艾特則更激烈的認為審美哲學理論是建立在美學的基礎之上而非教育哲學，美學對於音樂教育基本上不是個很管用的基礎理論（Coates, 1983: 31），美學基礎的合法性問題與非功利性目的的排他性問題不斷成爲典範運作的眾矢之的。

另外一方面，全國音樂教育者協會（MENC）在 1983 年與 1984 年所舉辦的兩場研討會⁸⁶，則試圖從更多元的文化角度反思音樂的審

（*Sonnets*）第 54 首爲例，說明就詩中的意象而言，感官與知覺兩者分開來看，前者指向顏色、形式與姿態，沒有甜美的香氣很難成爲玫瑰花之美，但裝在瓶子裡的香水，誰也不覺得美，唯有讓它漂浮在花園中，同時被後者認出而協助其成爲美，如此的美是被快感的具象化所組織而成。該詩文內容：「哦！如何使美更美？是那些真理所賜與的可愛裝飾！玫瑰看起來美麗，但我們認為它更美，因為它活著的時候有著甜美的香氣。害病的花依然有一樣深的色彩，如同有香氣的玫瑰，在這些刺上搔首弄姿，當夏日微風吹拂著長出含苞待放的花蕾。但是它們的美僅僅是它們的演出，它們的生活中沒有愛撫，它們的凋謝無人關心；逕自死去。甜美的玫瑰並非如此：它們最甜美的香氣使得它們的死亡是甜美的」。一般而言，審美快感產生於知覺的沉思與藝術作品兩個範疇，而桑塔耶納的「具象化快感」與前述布魯赫的「自然距離」均適用於這兩個範疇。資料來源：Santayana, G. (1896). *The sense of beauty: Being the outlines of aesthetic theory*. New York: Charles Scribner's Sons, 40-41.

⁸⁶ 兩場研討會：第一場是 1983 年 7 月 5-8 日於紐約伊斯曼音樂學院（Eastman School of Music）所舉行的〈美國音樂教育的未來〉（The future of musical education in America）研討會，會中收錄了包含文化、藝術教育、音樂哲學、音樂教育學者共 7 篇論文與議題討論；第二場是 1984 年 8 月 6-10 日於康乃迪克州（Connecticut）韋斯利恩大學（Wesleyan University）所舉行的〈韋斯利恩研討會－音樂教學的社會

美典範問題 (Freeman, 1984: vii ; McAllester, 1984: 2)。歷史學者拉許⁸⁷ (Christopher Lasch, 1932-1994) 在 1983 年的研討會中就強調音樂審美教育的危機主要來自文化底層的問題，包含：男性文化對於音樂的偏見（音樂主要是女性的玩意兒）、以商業利益為重的資本市場價值觀、音樂核心價值移植自歐陸的文化殖民（大批作曲家與演奏家來自歐洲，忽視美國本土音樂家的發展）、早期清教徒（puritanism）的保守文化傳統、民主化與布爾喬亞文化之間的衝突（Lasch, 1984: 12-4）；麥克阿勒斯特（David P. McAllester）則在 1984 年的座談會中重申音樂的文化功效價值：

無論如何，我們還依然受縛於藝術只為藝術單獨需要而存在的神話途中。少數音樂教育工作者大膽提議音樂作為倫理道德教化的工具、個人文化的基礎價值或對於生活本身的必要性，並藉由社群所研究的這些視所當然的音樂力量與功能得以提醒我們音樂

人類學觀點）(The Wesleyan symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning of music)，邀請來自四個國家的文化人類學者與民族音樂學者，從社會人類學的跨文化角度來審視音樂教育問題，會中收錄了來自加拿大、英國、德國與美國的人類學者與民族音樂學者共 12 篇論文與議題討論。參閱資料：Freeman, R. (1984). Forward. In D. J. Shetler (Ed.), *In memoriam Howard Hanson-the future of musical education in America: Proceedings of the July 1983 conference* (p.vii). Rochester, NY: Eastman School of Music Press, vii; McAllester, D. P. (1984). The Wesleyan symposium. In Wesleyan University, Middletown, Connecticut (Ed.), *Becoming human through music: The Wesleyan symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning of music* (pp. 1-4). Reston, VA: MENC, 2.

⁸⁷ 拉許曾在《自戀文化－期望退縮時代下的美國生活》(The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations) 一書中描述六〇年代以來美國文化的蛻變情形，形容六〇年代是寶瓶座的年代，社會充滿著承諾與改革呼聲，並在七〇年代立即獲得一種自我耽溺 (self-absorption) 與政治撤退 (political retreat) 的掌聲，但是到了八〇年代，卻見不到利他主義 (altruism) 與公民精神 (civic spirit) 的復甦，反而在雅皮 (yuppies) 文化的基調上，完全看不到個人對於公益事務 (public good) 存著一絲無我的摯愛。因此，拉許在 1983 年音樂教育研討會中以〈作品的貶抑與藝術的神格化〉(The degradation of work and the apotheosis of art) 為題批判音樂審美教育的文化危機，主要是從文化的回退現象檢視音樂教育的歐陸西方音樂中心思維之偏見與迷思。資料來源：Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: W. W. Norton & Co, 237; Lasch, C. (1984). The degradation of work and the apotheosis of art. In D. J. Shetler (Ed.), *In memoriam Howard Hanson-the future of musical education in America: Proceedings of the July 1983 conference* (pp.11-19). Rochester, NY: Eastman School of Music Press.

無所不在。(McAllester, 1984: 4)

另外，加爾菲亞斯 (Robert Garfias) 也認為音樂的全球化思維必須考量到地區性的個別行動，批評排他性的歐陸西方中心思維網綁著音樂課程，誤導師資訓練朝向核心都市的審美價值體系發展，忽視文化差異的重要性 (Garfias, 1984: 25)。

除了美學基礎、實踐問題與文化因素之外，審美典範衰退之主要原因則來自無情的經濟因素。1980 年代所引爆的全國性財政預算問題，導致大量學校人事經費被刪減，音樂教師成為裁員浪潮中的當然首選。因此，除了少數幸運兒之外，音樂審美教育運動頓時化為泡影，昔日戮力推動典範的第一線教育工作者，反而淪為財政考量下的犧牲品，其對典範的失望與反彈可想而知。所以，查爾斯·艾略特 (Charles A. Elliott) 發現在財政危機下，許多人紛紛從審美教育中撤退 (Elliott, 1983: 36)，而飛利浦 (Kenneth H. Phillips) 也認為審美教育雖好，但是基礎教育實在負擔不起！建議回到一個同時擁抱功效與審美的鐘擺哲學 (Phillips, 1983: 30)。

貳、典範的移轉

從史瓦德隆的《美學：音樂教育的向度》(Aesthetics: Dimensions for music education, 1967) 與黎曼的《音樂教育哲學》兩本著作拉開審美教育運動序幕以來，審美典範迅速竄起，頓時成為藝術教育的教主。然而，典範的發展如曇花一現，在經濟危機與批判聲浪夾擊之下，隨即在 1980 年代走下坡，許多音樂教育學者在美學之外開始另謀典範，也有越來越多的研究者以社會科學的研究途徑取代藝術哲學，音樂教育史學學者馬克便將這段音樂教育哲學的發展過程，稱之為審美與功效典範的調和階段，認為 1980 年代以來音樂教育界對於審美哲

學的質疑，代表一種從個人功效到社會功效的轉向，既是審美典範的危機，也是音樂教育的轉機（Mark, 1988: 128）。

在新典範尚未成形，而舊典範又搖搖欲墜之際，北美音樂教育哲學社群有感於被邊緣化的危機，於是在 1988 年創辦了《音樂教育哲學時事通訊》（*Philosophy of Music Education Newsletter*）以鞏固社群向心力，同時全國音樂教育者協會（MENC）也在 1990 年成立了「音樂教育哲學－特殊研究旨趣社群」（SRIG），並在該年七月首度舉辦國際性音樂教育哲學研討會⁸⁸，邀集來自哲學、美學、音樂、教育與藝術教育等相關領域學者，探討包括音樂認識論、教育中音樂之地位與本質、音樂課程與教學的哲學觀點以及哲學在音樂教育中的實踐研究之貢獻等等相關議題，以發展音樂教育哲學新的可能性典範（Jorgensen, 1991: 1-3）。

除了成立音樂教育哲學研究社群之外，喬根森並於 1993 年創辦了《音樂教育哲學評論》學術期刊，以專論、對話、研討會與書評方式持續檢視音樂教育的理論與實踐問題⁸⁹。另一方面，蓋茲與雷格斯

⁸⁸ 該研討會為〈音樂哲學家/教師：印地安納音樂教育哲學研究與教學研討會〉（*The Philosopher/Teacher in Music: The Indiana Symposium on Research and Teaching in the Philosophy of Music Education*），在 1990 年七月 8-12 日於印第安納大學伯明頓校區（the Bloomington campus of Indiana University）舉行，共分爲四個討論議題：音樂認識論、教育中音樂的地位與本質、音樂課程與教學的哲學觀點、哲學在音樂教育中的實踐研究之貢獻議題。音樂認識論議題主要與音樂所帶來的理解本質與被認識的途徑相關聯，教育中音樂的本質議題探討音樂作爲人文學科的教育意義，音樂課程與教學的哲學議題則包含審美哲學、世界音樂與現象學觀點，哲學在音樂教育中的實踐研究主要是黎曼對於審美哲學的澄清與其他學者對於未來音樂教育哲學的建議。該研討會十五篇論文一併收錄在《審美教育期刊》（*Journal of Aesthetic Education*）25 期 3 卷。資料來源：Jorgensen, E. R. (1991). Introduction. *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 2-3.

⁸⁹ 首期各篇論文標題中萊西琳（M. J. Reichling）的〈蘇珊朗格的符號理論：分析與擴充〉（Susanne Langer's theory of symbolism: An analysis and extension）、伊里斯優柏（Iris M. Yob）的〈情感的形式〉（The form of feeling）、普萊斯（Kingsley Price）的〈哲學新解詮釋〉（Philosophy in a new key: An interpretation）、黎曼的〈朗格論藝術即認知〉（Langer on the arts as cognitive）、漢森（Forest Hansen）的〈音樂教育哲學新解點滴〉（Philosophy of music education in a slightly new key）是側向舊有審美典範的基礎理論探討；大衛·艾略特的〈論音樂與音樂教育的價值〉（On the values of music and music education）、史都伯雷（E. V. Stublely）的〈音樂表演、遊戲與建構自我與文化的經驗知識〉（Musical performance, play and constructive knowledge

基也於同年成立另一個國際性音樂教育批判研究社群〈五一團體〉(MayDay Group)，將主要目標鎖定在：應用批判理論與批判思考在音樂教育的目標與實踐分析上；確認音樂在人類生活中最重要的核心關係與普通教育中的音樂價值⁹⁰。

另外一邊，審美典範自身則是從認知心理學找到一條結盟的出路，聯合包含哈佛計畫另一位主持人嘉德納(Howard Gardner)的多元智慧理論(the theory of multiple intelligences)、菲尼克斯(Philip Phenix)的意義領域說(realms of meaning)、艾斯納(Elliot Eisner)的七個認識途徑說(ways of knowing)、布魯納(Jerome Bruner)的學習理論發展審美與認知合作的音樂審美教育(Mark, 1996: 62-70)。這些審美與認知結盟的發展在全國教育研究協會(National Society for the Study of Education, NSSE)的《藝術·教育與審美認識—全國教育研究協會年刊》(*The arts, education, and aesthetic knowing-ninety-first yearbook of the national society for the study of education*, 1992)標題與內容中⁹¹歷歷可見，黎曼並以「審美認識」(aesthetic knowing)作為

experiences of self and culture)、喬根森的〈教育中的宗教音樂〉(Religious music in education)與萊西琳的〈論音樂教育價值的問題〉(On the question of values in music education)則側向發展一種新的音樂教育哲學觀點。資料來源：Jorgensen, E. R. (Ed.). (1993). *Philosophy of Music Education Review-tables of contents*. Retrieved February 1, 2006, from <http://www.iupress.indiana.edu/journals/pmer/pmetoc.html>

⁹⁰ 國際性音樂教育批判研究社群〈五一團體〉在1993年五月一日成立於紐約布法羅(Buffalo, New York)，創辦人蓋茲與雷格斯基邀集來自北美、加拿大與英國等地20位音樂教育理論與方法方面專家進行兩天的研討會，從批判角度重新檢視音樂教育的實踐狀態，並於每年分別在美國、加拿大、芬蘭、挪威等地舉行年度研討會至今。〈五一團體〉以公開討論方式運用網際網路與電子郵件傳達資訊，關注認同、評論、改變視所當然的專業行動、方法爭議、社會音樂與教育哲學、教育政策與公共壓力、提供音樂教育工作者開放的公共討論空間。資料來源：MayDay Group (2005). *Action for Change in Music Education-Information and Resources for Scholars, Students, and Teachers*. Retrieved October 15, 2005, from <http://www.maydaygroup.org/php/aboutus.php>.

⁹¹ 該年刊九篇文章之作者與標題如下：審美教育學者包括季海根(George Geahigan)的〈藝術教育：一個歷史觀點〉(The arts in education: A historical perspective)將1960年以後的審美教育與認知心理學發展等量齊觀、黎曼的〈在藝術中什麼知識是最有價值？〉(What knowledge is of most worth in the arts?)、史密斯的〈邁向知覺：藝術教育人文課程〉(Toward percipience: A humanities curriculum for arts education)、帕爾森(Michael J. Parson)的〈認知即藝術教育的詮釋〉(Cognition as interpretation in

審美認知與審美經驗的同義詞 (Reimer, 1992a: 40)。

除了審美教育與認知心理學的結盟之外，部分學者開始從文化視域提供不同的觀點，主張音樂教育是一種多元文化教育 (multicultural education)，音樂教師是文化的轉化者 (Anderson, 1983; Dodds, 1983; Heller, 1983)；另外，基爾與菲爾德 (Charles Keil & Steven Feld) 兩人則從批判歐陸中心文化偏見觀點，探討近十年來西方音樂發展的斷裂現象，建議不同音樂文化間需要建立對話的溝通平台，提出「參與的實踐」(participatory practice)，化解西方音樂美學中心思維所造成的衝突與對立 (Keil & Feld, 1991: vii-viii, 55)；莎拉金 (Natalie Sarrazin) 則批評歐陸中心思維的學校音樂教育，是將學生孤立在其他文化之外，做一個永遠無法親近其他文化的「文化門外漢」(cultural-outsider) (Sarrazin, 1995: 33)；喬根森則認為音樂教育基本上是一種建構性社群 (community)，包含場域、時間、過程與目的等等不同要素，建議一種多元思維的實踐音樂教育，拓寬師生對話空間，讓音樂融入生活文化之中 (Jorgensen, 1995: 71, 82)。

在上述多元觀點的激盪之下，1990 年代北美音樂教育學術社群內部的價值衝突急遽升溫，審美哲學堅持音樂經驗本質目標，實踐提倡者則著重於音樂的功效價值。面對這些價值衝突，許多學者紛紛提出調和的解決之道，例如：喬根森認為音樂教育工作者必須從邏輯、道

art education)、心理學者戴維絲與嘉德納 (Jessica Davis & Howard Gardner) 的〈認知革命：理解與教育兒童即藝術家的影響性〉(The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of the child as artist)、哈格利維斯與加爾頓 (David J. Hargreaves & Maurice J. Galton) 的〈審美學習：心理學理論與教育實踐〉(Aesthetic learning: Psychological theory and educational practice)、亞頓 (Marcia Muelder Eaton) 的〈在藝術的困惑中學習〉(Teaching through puzzles in the arts)、米海利與席費勒 (Mihaly Csikszentmihalyi & Ulrich Schiefele) 的〈藝術教育·人類發展與經驗的特性〉(Arts education, human development, and the quality of experience)、古德拉 (John I. Goodlad) 的〈朝向一個為藝術的課程立場〉(Toward a place in the curriculum for the arts)。資料來源：Reimer, B., & Smith, R. A. (Eds.). (1992a) *The arts, education, and aesthetic knowing-ninety-first yearbook of the national society for the study of education, part II*. Chicago: University of Chicago Press, xiii-xiv.

德、倫理或美學的判斷基礎上，自己決定實踐的途徑（Jorgensen, 1990: 21）；包曼則舉了柏茲里在《美學：批判哲學的問題》（*Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*）一書中所引休模（David Hume, 1711-1776）的一段話：「我不容易去思考我到底是贊成這一邊還是另一邊；說這個是美而另一個是醜；決定真實與虛假、理性與愚蠢的關係，對於我正在進行中的原理（principles）我一無所知」（引自 Beardsley, 1958/1981: xv），澄清音樂教育哲學並非倡導者的商品、教義或意識型態與萬靈丹，哲學目的在於避免課程落入「把戲包」（bag of tricks）式的套裝技術，而忽略總體的本質性承諾。因此，哲學不在於一或多，而是保持一種對於問題的持續性好奇（persistent curiosity），以應用於音樂教育的過程與方法之中（Bowman, 1992: 1-4）；飛利浦則認為審美經驗並非學習音樂的唯一途徑，審美與功效價值相互結合將更具說服力：

如果音樂教育要在學校課程中繼續生存，則必須與現實（reality）聯繫在一起。審美與功效信條並非彼此互斥，現實世界中這些特質以不同程度存在於每件事情之上，音樂是現實世界的一部分，不應該不採納它的許多功能。審美教育被自視為孤立主義者（isolationist）將我們從教育主流之中分離出來，其「唯一性」（uniqueness）的教義不僅虛假而且反生產（counterproductive）。因此，與功能性或功效性目標相結合，無論如何都將使音樂在學校課程中的理論基礎更具說服力。（Phillips, 1993: 55）

此外，薛佛爾德（John Shepherd）則站在音樂文化的發展觀點，主張音樂教育應與其他領域進行有意義的對話，與一般大眾建立溝通平台，喚起音樂作為人類文化的延續與再創造之重要課題（Shepherd, 1991: 113）。

綜合上述所言，音樂審美教育的失敗原因大致可以區分為典範基礎與實踐問題兩個部份，在理論基礎方面，審美典範鑽研於西方音樂美學的布爾喬亞王國，排拒其他音樂文化美學觀點，忽視諸如社會學、政治學與文化研究…眾多美學之外的相關理論，促使典範走入孤立封閉的回退視域，提早終結典範的壽命（McCarthy & Goble, 2005: 37）；在實踐問題上，審美典範否定審美之外的功能與價值，忽視音樂創造的認識論意義，承傳男性霸權的宰制思維，忽略了其他音樂的可能性脈絡，窄化音樂經驗焦點於作品上，最後被經濟的資本邏輯踢出基礎教育的大門。

第五節、實踐典範的多元途徑

在審美典範與認知心理學相互結盟，而音樂教育學者又紛紛從社會學、人類學、民族音樂學、批判理論…等等文化理論尋找另類觀點之際，阿佩松首次提出「實踐的」(praxial)音樂教育哲學觀點。認為要提供學生最完整的音樂經驗，光是專注於純粹審美意識之上是不夠的，建議學校音樂課程應該同時關注道德、心理學、社會學與政治學等等非審美的實踐議題，畢竟音樂的審美與非審美功能總是聯結在一起 (Alpers, 1991: 237, 234)。這個不經意豎起的實踐音樂教育哲學觀點，旋即被許多學者所接受，並迅速取代審美典範，成為音樂教育的第二個哲學典範，許多學者各自提出不同的音樂教育哲學觀點，支持「音樂教育即實踐教育」的新口號。

自從實踐哲學取代審美哲學成為主流論述以來，音樂教育哲學研究逐漸放棄過去一元化的美學典範，以多元的跨領域研究思維來定義音樂，讓音樂重新成為基礎教育的一員。從跨領域的理論發展來看，「音樂教育即實踐教育」的主要論述可以分為三條不同的發展路徑：首先是大衛·艾略特（黎曼的學生）的「實踐」途徑，主要從音樂審美教育的批判出發，結合認知心理學、多元文化教育與社會學的關注，以建立一個更開放的音樂本質思維為目標；其次是喬根森的「轉化」途徑，主要從批判教育學出發，嘗試從當代教育哲學論述中尋找轉化音樂教育的意像，打破音樂審美教育沉重的系統化包袱，以開拓一個更多元的音樂實踐理念為要務；最後是雷格斯基所建議的「倫理」實踐途徑，主要從亞里斯多德的實踐哲學出發，以釐清音樂實踐的真正意涵，發展基礎教育中音樂經驗本質的實踐概念（三位學者之主要著作目錄詳見附錄三）。這三條實踐途徑的主要觀點分述如下：

壹、實踐—音樂教育如實踐

大衛·艾略特的實踐觀點主要表現在對於審美經驗理論的批判與實踐音樂教育的定位上。在對於審美經驗理論的批判上，他指出審美典範的四個基本謬誤：價值界定、經驗理解、審美區分與理論矛盾（Elliott, 1995: 36-38）。首先，在價值界定上，他批判審美教育一方面強調審美經驗的自足性、非功利性與非實用性，一方面卻又宣稱審美經驗的首要價值是人類的情感知識（外在於音樂自身的利益），邏輯上明顯矛盾；其次，在經驗理解上，審美教育視經驗為前給予（*pregiven*）、前界定（*predefined*），是回應（*respond*）而非建構（*constructed*），剝奪了個人、社會與事實性關注的所有文化脈絡，是走向去人性的教育（*depersonalized education*）；再者，在審美區分上，審美教育將音樂經驗本質區分為審美與非審美，是假設樂音擁有獨一無二的本質模式（*pattern*），但事實上音樂經驗並無審美的本質標準可言；最後，在理論矛盾上，審美教育所高舉的朗格之「表現」（*expression*）理論，強調音樂並非喚起情感的原因（Langer, 1942/1958: 180-181），而梅耶的「期待」（*expectations*）理論卻主張音樂能喚起情感（Meyer, 1956: 23），二者自相矛盾。

在實踐音樂教育的定位上，大衛·艾略特主要是從斯巴修特的藝術批判理論、丹奈特（Daniel Dennett, 1942-）的認知理論與契克森米哈賴（Mihalyi Csikszentmihalyi, 1934-）的心理學理論建構其實踐哲學基礎⁹²，主張音樂為一個包含四向度的人類實踐活動：一個行動者（a

⁹² 大衛·艾略特的實踐哲學基礎主要建立在斯巴修特對於實踐哲學的論述、丹奈特與契克森米哈賴對於意識功能的研究上。就實踐哲學而言：斯巴修特認為哲學並非萬能、所謂客觀性是理想而非現實、實踐無一定可循的方法，而實踐即人們所做的事、知道與被知道他們所做的（*something that people do, and know they do, and are known to do*）；就意識功能而言：丹奈特認為心智過程即大腦運作過程，意識並非一種深不可測的過程，並不存在一種神祕力量，是生物學上一種神經系統的結果，而契克森米哈賴則認為「自我」（*self*）是一種「附帶現象」（*epiphenomenon*），而

doer)、某種行動 (some kind of doing)、完成某事 (something done) 與行動者完成某事的完整脈絡 (the complete context in which doers do what they do)。對於「實踐」(praxis, prasso) 一詞的定義，大衛·艾略特援引其希臘字源，意指「做」(to do) 或「有目的的行動」(to act purposefully)，應用於音樂，意指音樂存在的意義與價值應該在特殊文化脈絡中來理解，應用於音樂經驗，意指一個社群中的人我關係 (Elliott, 1995: 40, 14)，音樂的價值則存在於實踐之中：

音樂是不同人以公開與不公開的方式所進行的實踐活動，是為了娛樂、自我成長與自我知識的首要價值（但不必然是排外的）所建構的聽覺－時間（aural-temporal）模式。當音樂才能（musicianship）與演奏或創作中的認知挑戰相契合，而這些聲音樣式聽起來又相當有意義，沒有聽覺上的特定暗示時，這些價值就會被喚起。(Elliott: 128)

亦即不論是正式或非正式的實踐，音樂實踐中的演奏、創作或聆聽都是一種人類的社會文化建構方式，實踐者在音樂經驗中同樣獲得一種全體性（wholeness）、整合性（integration）與自我成長的經驗，而音樂教育的首要價值正是音樂經驗中的這些首要價值：自我成長、自我知識與最佳經驗（optimal experience）(Elliott: 129)。

貳、轉化－音樂教育如轉化

喬根森的轉化途徑主要表現在理論與實踐的辯證觀點與轉化意象上。在辯證觀點上，她在《音樂教育的探索》(*In search of music*

音樂經驗則是一種「神馳」(flow) 的經驗，兩人強調意識並非偶然，而是一種自覺 (self-aware) 與自我引導的 (self-directed) 機制，換言之是一種「自我目的論」(teleonomy of the self)，意指人類有一種目標搜尋的習慣，一個自我到另一個自我的核心目標即在強化自我本身。資料來源：Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 18-19, 42-43, 51, 112-113, 126.

education) 一書中提出七個互為辯證關係的實踐議題：音樂形式與脈絡 (form and context)、大小音樂傳統、傳遞與轉化 (transmission and transformation)、連續與互動、製作 (making) 與接收、理解與快感、哲學與實踐，建議在政治、宗教、經濟與社會瞬息萬變的時代，音樂教育工作者應該從更寬廣的角度，重新思考音樂實踐的相關議題。七個辯證議題的主要內容分別為：形式是來自脈絡，理解脈絡才能掌握形式；共棲的大小音樂傳統意味著側重一邊的選擇是自我設限；傳遞與轉化意味著音樂遺產的傳遞作為轉化教育的有力基礎；連續與互動意味著音樂經驗與生活經驗之間存在著一種持續建構的未完成性關係；製作與接收意味著音樂經驗包含主動與被動的雙向關係；理解與快感意味著兩者在審美經驗中是同時並存互相關聯；哲學與實踐意味著兩者相輔相成的辯證關係，亦即哲學可能被轉譯為不同的實踐途徑，而實踐過程中也會發現哲學應用的相關問題 (Jorgensen, 1997: 72-93; 2001: 343)。另外，在處理理論與實踐的關係上，她則歸納出四種基本模式：二分法 (dichotomy)、對立法 (polarity)、融合法 (fusion) 與辯證法 (dialectic)，認為各有其限制，應從不同角度去理解與應用 (Jorgensen, 2005: 33; 2006: 20)。

在轉化意象上，她強調音樂概念在社會文化脈絡中的不明確性 (ambiguity)，並提出以音樂經驗為基礎的五個辯證意象 (dialectical images)：審美對象、符號、實踐活動、經驗與動力，作為音樂教育轉化機制的參照要素。審美對象指向以審美作品為中心的美學脈絡；符號意象指向以音樂符號系統為中心的詮釋脈絡；實踐活動指向以音樂表演活動為中心的技術脈絡；經驗意象指向以主體知覺為中心的理解脈絡；動力意象指向以社會文化為中心的連動脈絡，而轉化的工作則必須仰賴所有熱愛音樂教育工作者的人來共同完成 (Jorgensen, 2003: 18, 46-47, 77-117)。

喬根森的實踐觀點基本上是承接自杜威的審美經驗論，及保羅·弗來勒（Paulo Freire, 1921-1997）與葛林蘭⁹³的批判教育學（Critical pedagogy），站在多元文化意識的反省觀點，認為音樂教育背負著世代交替的需求與知識系統化的壓迫，必須從「囤積式教育」（banking education）轉化為「解放教育」（liberating education）⁹⁴，而音樂教育本質上就是一個涵蓋時間、地點、過程與目的的教育社群，其目的在於發展音樂社群、轉化音樂傳統、豐富文化、利益社會與提高人民品格（Jorgensen, 1995: 71; 2002: 32-42; 2003: 19）。

參、倫理實踐－音樂教育如倫理實踐

不同於大衛·艾略特的「實踐」與喬根森的「轉化」，雷格斯基的哲學反思乃投向「倫理」的音樂教育實踐，其觀點主要表現在實踐

⁹³ 喬根森在《轉化音樂教育》（*Transforming music education*, 2003）一書中援引葛林蘭的《釋放想像力》（*Releasing the Imagination*）與《自由的辯證》（*Dialectic of freedom*）兩本論著作為轉化意象與自由教育的論證基礎，前者主要關注當代教育哲學與社會思想、美育教學、文學藝術、多元文化主義的關聯性，試圖連結紛雜在近代小說中的故事敘說與個人生活世界脈絡來打開現今狹隘的教育觀點，從想像力的拓展來尋求教育困境釋放的可能性，如同葛林蘭在書中所言：「教育是一件有意義的重構運動，是思考到自身實際上是處在一個複雜脈絡之中，依據情境做抉擇，同時開放自身對於整體做描述」，喬根森則是將其轉化意象概念應用到音樂教育的實踐哲學上；後者的援引主要在於自由的辯證概念，葛林蘭認為自由是一種個人與社群旨趣之間互動的辯證，是一種過程而非結果，喬根森則將其自由教育的辯證概念應用到音樂教育的實踐議題上。資料來源：Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press, chap. 2, 3; Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bas, 12; Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.

⁹⁴ 解放教育：保羅·弗來勒的批判教育學拒斥一種講述式（narrative）的「囤積式教育」，批判以學生為容器（containers）的教育，僅僅是做為知識存放（depositing）的機械式活動，不僅摧殘學生的創造力、填塞學生的心靈，讓學生不須認知而只需記憶，從而學生不再是一個有意識的存有，僅只是某個意識的擁有者。因此，主張一種「提問式教育」（problem-posing education），以師生互為主體，共同學習成長，不斷反省，發展覺察（perceive）能力，對於現實進行批判性介入，教育因而是自由的實踐，「覺醒」（conscientization）的實踐。Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 35, 37; Freire, P. (1998b). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans). New York: The Continuum, 58. (Original work published 1993); Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). New York: Rowman & Littlefield, 79.

哲學與音樂概念的界定上。在實踐哲學上，他結合批判理論（critical theory）的觀點，批評審美典範的型塑大多是來自社會的意識形態（social ideology），是被歷史發展中的一群文化精英主義（elitism）所合法化（legitimated）的教育機制（Regelski, 1996b: 27, 43）。

除了對於審美典範的批判之外，雷格斯基轉向推崇古希臘「實踐智」概念的實踐哲學，從倫理學的角度反思審美與實踐的問題，尋求一個真正立基於實踐哲學本質的音樂教育理論，強調音樂是一種「普世性人類特徵」（universal human trait）、使生活瞬間「變得特別」（made special）與一種「幸福生活的關鍵媒介」（key means by which life is well-lived）（Regelski, 1996a: 25）。而教育不應成為虛假音樂意識的共犯，讓學生在訓練結構（structure-of-the-discipline）下提早異化⁹⁵（alienation），主張音樂經驗的實踐哲學應該是關乎「善」（goodness）與「公正」（rightness）的哲學（Regelski, 2005b: 13, 14, 17）。

在音樂概念的界定上，雷格斯基認為音樂無本質，音樂的價值在於經驗的整體意義脈絡，更無所謂的審美與非審美對象之區分，音樂即實踐：

從許多語言並沒有這樣的文字可以清楚得知，沒有所謂音樂的本質或音樂的存有論狀態（ontological status-condition），有的只是審美理論聲稱的音樂活動領域中的構成要素。因此，審美理論所宣稱的音樂（即音樂自身）好像是孤立自原初成形的（originating and shaping）社會脈絡、狀態與意義一般，而那些原初的脈絡卻無所不在的總是與社會的意義及個人的「善」（goods）相連繫，

⁹⁵ 異化（alienation, estrangement）一詞在日常生活、科學與哲學上有許多不同的意涵，在一般的用法上，許多社會學與哲學學者將異化視為具體化（reification）的同義詞，意指行為（行動的結果）轉變人類固有特性與關係，行動使事件的特性與行動均獨立於人類而支配其生活，對於某些哲學家而言，異化意指自我異化的歷程或結果，即「自我」（上帝或人類）透過其自身（透過其自身行動）而成為不同於自身本性的他者。資料來源：Petrovic, G. (2006). Alienation. In D. M. Borchert (Ed.), *Encyclopedia of Philosophy*, (Vol. 1, pp. 120-127). New York: Thomson Gale, 120.

彼此朝向一種多角度的合作情況而進入實踐或遍及聲音之中。充其量，音樂只能被描述為如實踐一般的聲音意圖，亦即一個觀察者首先是根據實踐的時機來決定聲音的意向。總而言之，音樂的價值是被明確的聽覺特性與其處理的實踐經驗功能所決定，這不是一種審美對象，因為除了音樂以外，我們經常無可避免的會轉移對於純粹音樂的注意力到實用性上。(Regelski, 1998: 42)

而審美典範與實踐哲學的主要差異在於：對 (right) 與好 (good)，前者推薦給普羅大眾的是布爾喬亞文化的高級料理 (haute cuisine)，對於基礎教育了無心意，而後者所關注的才是人類所必要而需求的價值、意義與目標，是一種超越審美先驗經驗特質之幸福生活所訴求的倫理學終極目標 (Regelski: 43-44)。

綜觀北美音樂教育學術社群所發展的典範論述，不論是審美典範或隨後的實踐、轉化或倫理實踐途徑，就音樂教育哲學社群對於音樂經驗本質的哲學反思行動而言，在在突顯了典範的革命性特質。簡言之，典範的被取代並不意味著典範本身的衰亡與引退，而是將可能性生機帶進典範的內部，活化典範背後所承載的教育實體。因此，音樂教育的哲學典範並不在於理論的圓融與完備，而在於如何將之應用在社會實體當中，其所面臨的是理論與實踐之間飄忽不定的微妙關係，而非封閉的單純理論建構。就審美典範而言，一方面美學理論上的曖昧與衝突阻礙了前進的腳步，一方面社會經濟文化的變遷因素加深其萎縮的速度，取而代之的實踐典範並非另立一個典範，而是來解決審美典範所面臨的實踐問題，亦即「實踐」是典範危機中首要處理的本質性議題，從審美典範的豎立到實踐反思的發展過程當中，我們看到的不是理論對於典範的加持，而是實踐對於典範的要求。