

## 第四章 音樂教育哲學典範的知識本質

從功效、審美到實踐，我們看到北美音樂教育學術社群所發展的哲學典範，基本上是一種不穩定的革命性典範，一種不斷在價值衝突與情境調適之間遊離的教育典範。這種革命性典範所帶動的教育論述，主要目的不在鞏固某種理論的威信，而在發現理論運作中的實踐問題，並加以解決。因此，典範對於音樂經驗的教育意義著重於理論辯證與實踐定位，典範之間的爭議不在於探究審美經驗是否存在，而在於教育實踐的本質為何，亦即音樂教育工作者所追問的是教育實踐中的音樂經驗本質，而非抽離教育目的的純粹音樂經驗。簡言之，典範更迭突顯了教育實踐過程中本質性議題的重要性，讓我們重新思考音樂經驗的知識本質究竟為何？音樂教育的必要性何在？

關乎教育實踐的本質性議題，我們實難從單一個人或單一理論主張中畢竟其功，而必須藉由實踐概念的澄清與闡明，才能掌握典範衝突的根源，從而理解典範所推崇的音樂經驗知識本質為何。然而，就實踐一詞的普遍認知而言，大多數人仍將其理解為對應於理論的一種應用行動，強調理論本身的價值中立特性，將實踐作為一種工具性的解讀（Schrag, 1995: 639）。這似乎意味著實踐只是方法上的操作性議題，而非關乎經驗知識的本質性議題，這種工具性的解讀途徑實際上並未對實踐概念作任何深刻的理解，僅止成為某種理論的附庸，或淪為方法論上的工具角色，從而模糊了實踐的本意，並貶抑了實踐的傳統固有價值。因此，為還原教育實踐的本質意涵，本章將在第三個詮釋學處境：「音樂教育哲學典範的知識本質為何？」中，從亞里斯多德倫理學知識模式與當代詮釋學所發展的實踐論述為理解基礎，回頭檢視北美音樂教育哲學典範的音樂經驗知識本質意涵。

## 第一節、音樂教育哲學的倫理學－詮釋學途徑

就倫理學－詮釋學的論述途徑而言，在重估北美音樂教育哲學典範的知識本質之前，首先必須確立的是其與教育經驗之間的關係。對此，葛樂（Shaun Gallagher）曾在《詮釋學與教育》（*Hermeneutics and Education*）一書中發展「教育即詮釋學」（Gallagher, 1992: 179）的教育經驗本質論述，認為詮釋學與教育經驗之間擁有密不可分的關連性。他以蘇格拉底在柏拉圖對話錄《美諾篇》（*Meno*）之中對於未受教育的童奴美諾（Meno）所進行的德育對話與幾何推論為例，強調柏拉圖時代的「派代亞」（*Paideia*）對話教育模式中，早已呈現出詮釋學與教育經驗的互通性<sup>96</sup>，認為該連結至今仍舊適用。他主張當代教育理論與詮釋學之間在幾個原則上呈現彼此連繫的現象，即：教育經驗在本質上具有一種詮釋學循環<sup>97</sup>（*hermeneutical circle*）的經驗結構，也是一種生產性的語言研究，並且總是被傳統進程所束縛，同時類似於提問的詮釋學結構，包含應用、自我理解與規範向度（Gallagher: 188-191）。因此，教育經驗在本質上等同於某種詮釋學經驗。

當代教育理論與詮釋學的連結則同樣出現在音樂教育的哲學研究論述上，例如：李希特（Christoph Richter）與艾倫福斯（Karl Heinrich

---

<sup>96</sup> 葛樂在《詮釋學與教育》第六章第二節〈柏拉圖派代亞概念的詮釋學補正〉（*A hermeneutical retrieval of Plato's concept of paideia*）開頭引用亞里斯多德倫理學中對於「理解」（*understanding*）一詞所下的結論：「我們通常將學習這個字與理解視為同義詞」，藉此將柏拉圖的派代亞提問方式的學習文化與詮釋學的理解本質相串聯，並認為教育經驗乃是以「自我知識」為本質核心的詮釋學經驗。資料來源：Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: New York State University Press, 191; Aristotle (1926). *The Nicomachean ethics* (H. Rackham, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 359.

<sup>97</sup> 詮釋學循環：詮釋學的理解原則，指一切理解的循環在本質上都可以歸結為部分與整體之間的循環，且沒有真正的起點。康德指出有機體是以部分與整體的相互關係為基礎，而施萊瑪赫（Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, 1768-1834）則將其推廣到一切知識領域，認為部分必須置於整體之中才能被理解，而對部分的理解又加深對整體的理解，部分與整體在理解中互為前提，相互促進，形成了理解的循環運動。資料來源：潘德榮（1999）。*詮釋學導論*。台北市：五南，41。

Ehrenforth)在德國所提出的「音樂的教誨解釋」(Didactic interpretation of music)理論，便是植基在哲學詮釋學的理解理論之上，主張音樂的詮釋學理解是試圖讓個人所擁有的音樂理解更加透明而清澈，視音樂對象如同一個世界的範例進入個人生命的理解經驗之中。而音樂理解在這個詮釋學經驗的基礎上，一方面是挾帶著前見、偏見、經驗、情感、能力、潛能等等個人情境，一方面是向著歷史、社會與心理變化而開放的被理解對象，兩者共構一個理解的真正主體，在不斷企圖理解的詮釋學循環之中，音樂的教誨解釋意味著一種未完成的詮釋學經驗 (Richter, 2001: 30)。

除了詮釋學與教育、音樂教育的關連性之外，當代教育理論也將亞里斯多德倫理學三種知識模式應用在知識本質的分析研究上，以避免對於理論與實踐的關係做化約理解，試圖更清晰的發展教育實踐的相關概念 (Noel, 1999; Saugstad, 2002; Long, 2002)。例如：索格斯塔德 (Tone Saugstad) 以「旁觀者知識」 (spectator knowledge) 與「參與者知識」 (participant knowledge) 說明理論與實踐知識的關係，認為前者是依循著規則性、普遍性與原則性的知識模式，片面的掌握實踐知識的多樣性、不穩定性與不可預知性；後者則捨棄追逐實踐領域中的暫時性、普遍性與規則性，而將目標鎖定在行動中的實踐知識，發現實踐中不可或缺的可能性與限制，兩者在本質上是互不相容且不可共量 (incommensurable) (Saugstad, 2002: 388-389)。諾艾拉 (Jana Noel) 則歸納整理當代「實踐智」相關研究文獻，認為實踐智所標示的情境知覺與洞察解釋能力，在教育的理解與應用上，是教師將其信念、需求與可能性融合在教育情境中的重要基礎 (Noel, 1999: 287)。

另外，在音樂教育的倫理學議題上，歐迪亞 (Jane W. O'Dea) 則以亞里斯多德的實踐智概念解釋音樂演奏的知識本質，認為音樂演奏就是一種道德教育，學習者享受音樂等同於喜愛德行的一種極佳

訓練，真正具體化亞里斯多德倫理學上與德行密不可分的「快樂」本質。他認為音樂演奏至少在發展個人特質與詮釋音樂的過程中，獲得了包括誠實、勇氣、寬大、謙虛與神會等德行（O’Dea, 1993a: 61-62; 1993b: 241）；喬根森在〈音樂教育即社群〉（Music education as community）一文中所揭示的社群概念，本質上也是在倫理學基礎上所建構的一種音樂教育隱喻模式，試圖從杜威、保羅·弗來勒與葛林蘭等人的教育理論，組構適用於音樂教育社群的實踐轉化意象<sup>98</sup>（Jorgensen, 1995: 71）；還有，理查蒙德（John W. Richmond）也強調倫理學對於音樂教育實踐的重要性，認為自從黎曼的《音樂教育哲學》出版以來，北美音樂教育學術界將目光聚焦在「美學」的領域之中，因而忽略了諸如旨趣衝突與道德教化的規範性議題，從而建議以倫理學替代美學在音樂教育中日益擴張的地位（Richmond, 1996: 4）；另外，安斯緹納（Donald Arnstine）則認為音樂教育本質上是一種倫理教育，在多元民主社會中，學校音樂教育的倫理學目的主要在於增廣、豐富學生成長的基礎環境，提升與他人有效互動的能力，特別是尊重他者的差異性（Arnstine, 2000: 5, 12）。

至於詮釋學、倫理學與音樂教育之間較為緊密的聯繫，則要等到1998年雷格斯基的專論〈音樂與音樂教育即實踐的亞里斯多德實踐基礎〉（The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis）出版之後才獲得進一步的發展。在此之後，許多學者開始嘗

---

<sup>98</sup> 喬根森在文中所發展的「社群」音樂教育隱喻模式包含場域、時間、過程與目的四個核心概念，「場域」意指特殊區域、距離、分佈、自然結構，在文化、政治、宗教、經濟、社會或心理上的不同狀態下，提供一種限制、根深蒂固、互相聯繫、情感與增權賦能（empowerment）的社群意識；「時間」概念在意義上與場域一樣，提供一種動能、規則媒介、傳統基礎與界線意識；「過程」意指社群如同一個動態的實體，進行持續性的蛻變，提供一種反思行動、對話與朝聖的隱喻意象；「目的」意指社群聯合不同態度、傾向、視野、年齡、文化、種族與語言背景追求某種客觀性，社群目的指向一種理想化、體系化、卓越實踐的普遍預期。這些隱喻意象主要論述發展自杜威的教育經驗論、保羅·弗來勒的受壓迫者教育學與葛林蘭的自由辯證。資料來源：Jorgensen, E. R. (1995). Music education as community. *Journal of Aesthetic Education*, 29 (3), 72-80.

試將亞里斯多德的知識模式理論應用在音樂教育的哲學概念分析上（Regelski, 1998, 2005; Bowman, 2002, 2005; Panaiotidi, 2003, 2005; Määttänen, 2003）。其中，雷格斯基認為音樂審美理論所強調的「僅需傾聽」（just listening）的感性知覺屬於理論知識範疇，對於基礎音樂教育束手無策，而專注於音樂能力訓練的實踐途徑又容易淪為工具化的技術知識模式，因此，真正的音樂教育實踐是強調音樂抉擇與品味等等價值洞察力的實踐智知識模式（Regelski, 1998: 33-44）；包曼則將焦點擺在技術與實踐智的區分上，他呼應杜納（Joseph Dunne）在《回到崎嶇不平的地面》（*Back to the rough ground*）一書標題之「崎嶇不平」<sup>99</sup>（rough）一詞，批評套用規則的教育技術取向是如履「水晶般純粹」（crystalline purity）的薄冰，雖然理想但不實際。然而以實踐智為知識核心的音樂經驗本質，則是要我們回到崎嶇不平的地面，真正面對不穩定、不確定的教育情境，從一個更寬廣而實際的倫理學向度，調合技術理性所引來的霸權宰制問題，力圖讓基礎音樂教育具備解放與轉化的可能性（Bowman, 2002: 69-73）。

雷格斯基與包曼都推舉「實踐智」作為音樂經驗本質之核心典範，但是在用意上卻不盡相同，前者所反對的是理論知識的空泛，後者所排斥的卻是技術理性的霸權宰制，前者著實是站在亞里斯多德倫理學的智慧德行上思考音樂教育的實踐意涵，後者卻是將倫理學與當代詮釋學所關切的人性價值議題，一併帶進音樂教育的哲學探究之中，如同包曼所言：「音樂教育不僅與音樂有關，而是與學生、教師，與我們所共同希望建立的社會有關」（Bowman, 2005: 75），音樂教

---

<sup>99</sup> 「崎嶇不平」一詞引自維根斯坦的《哲學研究》第 107 節：「回到崎嶇不平的地面吧（Zurück auf den rauhen Boden, Back to the rough ground）！」。包曼將維根斯坦在語言邏輯與語言實踐上「水晶般純粹」與「崎嶇不平」的譬喻，類推到音樂教育實踐上的技術與實踐智，明顯地將技術知識與理論知識相連結，視技術僅僅作為理論的一種不切實際的應用工具，而實踐智才是真正面對實際問題的實踐本意。資料來源：Wittgenstein, L. (2001). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Malden, MA: Blackwell, 40. (Original work published 1953)

育不單是關乎音樂經驗的技術傳承工作，而是轉化社會的良心工作。

另一種聯繫則是俄羅斯學者帕納優緹蒂的音樂教育典範論述，她將亞里斯多德倫理學實踐知識模式運用在音樂教育典範更迭的解讀上，強調 1960 年代末期與 1970 年代初期北美興起的「音樂教育即審美教育」(MEAE) 運動是一種美學的制作典範 (poiesis paradigm)。在專論〈什麼是音樂？審美經驗或音樂實踐〉(What is music? Aesthetic experience versus musical practice) 中，初步將音樂審美教育與大衛·艾略特的實踐音樂教育哲學並列討論，認為前者是走向技術實踐的制作典範，後者則是尋求倫理實踐的實踐典範，並強調兩個典範之間的衝突點不在美學，而在於倫理學 (Panaiotidi, 2003: 86)。隨後，更在〈典範本質與音樂教育典範的移轉〉(The Nature of Paradigms and Paradigm Shifts in Music Education) 專論中，強化其典範觀點的理論基礎，以結合亞伯斯在〈英國藝術教育的新典範〉<sup>100</sup>專論中所發展的藝術教育典範，以及孔恩在《科學革命的結構》一書中所發展的常態科學典範概念，尋找合理解釋音樂教育哲學典範的理論基礎，並類推到德國音樂教育學的發展上 (Panaiotidi, 2005: 39, 68)。

綜觀當代音樂教育哲學研究的倫理學—詮釋學發展途徑，不僅在音樂實踐的概念澄清上加深加寬，更力圖在文化快速變遷的教育情境中確立音樂經驗知識的本質面貌。換言之，倫理學—詮釋學的研究途徑將更為本質而有效的適用於音樂教育哲學典範的理解與釐清上，為典範的衝突與定位作更進一步的闡明，因此，接下來本研究將嘗試從這條研究途徑發展音樂教育哲學典範的本質性論述。

---

<sup>100</sup> 戲劇學者亞伯斯在〈英國藝術教育的新典範〉專論中，主要認為英國藝術教育在 1980 年代發生劇烈的典範移轉，在此之前，1920 年代早期的英國藝術教育則是深受進步主義與現代主義的影響，聚焦在發展個人與激勵孩童的創造力上，支配典範重心多半擺在心理學理論與社會學、文化理論的連結上，1980 年代起則是興起一種新的「具體化想像力」(the embodied imagination) 的審美典範，認為藝術是人類理解活動的最佳途徑。資料來源：Abbs, P. (1996). The new paradigm in British arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 30 (1), 63, 70.

## 第二節、知識本質的三種模式

根據一般科學方法論的工具性理解，知識經常被二分爲理論與實踐（理論的應用），但是在亞里斯多德倫理學之中，實踐主要用以說明對立於理論的邏輯設計之人類政治倫理生活中的思想與行動範疇（Schrag, 1995: 638）。因此，實踐並非「非理論」，而是將真正的實踐知識限定在「實踐智」（*phronêsis*, practical wisdom）的範疇，將同爲實踐的「技術」區分爲一種制作生成的（*poiêtikê*, productive）知識（Dunne, 1993: 237）。然而，實踐的這種區分在近代科學方法論之中逐漸消失，大多將實踐化約理解爲「制作」（*poiêsis*）意義上的技術知識模式<sup>101</sup>，遠離亞里斯多德所崇尚的實踐智知識模式。本節將這兩種實踐知識與理論知識並列探討，追溯三種知識模式在亞里斯多德倫理學中的基本意涵，並從近代實踐哲學的相關論述中尋求整全的概念詮釋，以利實踐概念的澄清與理解。

### 壹、理論

字義上，「理論」（*theoria*, theory）一詞源自於希臘文之「觀眾」（*theoros*），意指沉思（contemplation）、景象（spectacle）與心理的構想（mental conception）（Williams, 1976: 316）。亞里斯多德在《形

---

<sup>101</sup> 亞里斯多德對於知識（*epistêmê*, knowledge）模式的區分主要分散在倫理學、形上學與論題學之中。在《尼科馬柯倫理學》中強調思辨的思想與行動或制作無關，認爲沉思是人神近似之處，也是幸福的泉源；在《形上學》第六卷中提到每種智性活動不是實踐、制作便是思辨。；在《論題學》第六卷中區分知識爲理論、實踐與制作三種，而每種知識表示某種關連性，理論是將某事理論化，實踐是某事的行動而制作則是製造某物。資料來源：Aristotle (1926). *The Nicomachean ethics* (H. Rackham, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 329, 1139A27-28, 623, 1178B20-21; Aristotle (1933). *The Metaphysics* (H. Tredennick, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 295, 1025B21-27; Aristotle (1960). *Posterior analytics, Topica* (H. Tredennick & E. S. Forster, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 601, 145A13-18.

上學》一開始，便將理論知識的沉思活動從個別經驗與普遍技術之中分離出來，用以說明一種閒暇生活狀態下的非實用性技術活動，意指一種探究知識原理與根源的普遍智慧：

相較於技術，擁有經驗者只知其然而不知其所以然…因此，技術比經驗更接近科學，技術可以傳授而經驗卻不能。…在逐漸被發現的技術中，有的是生活所需，有的是作為消遣 (pastime) 之用。兩相比較之下，後者又比前者更有智慧，因為後者所衍生的知識目的不在實用。…智慧是關乎原理與根源的科學。(Aristotle, trans. 1933: I, chap. 1)

換言之，理論是一種最高層次的技術，而理論知識與技術知識的主要區別在於實用性的問題，技術明顯的以實用性為考量，理論則不以實用性為目的，而是一種生活無虞狀態下的消遣活動，理論的思辨科學意味著真正自由的科學 (Aristotle, trans. 1933: 981B20, 982B25-8)。

然而，這種高層次的消遣活動不同於一般肉體上的娛樂活動，也不是某些愉悅的心理狀態，而是指向一種複雜的生活方式 (Nussbaum, 1982: 398)。何以見得呢？亞里斯多德在《尼科馬柯倫理學》第十卷中，明確的指出：「幸福與沉思同在」(Aristotle, trans. 1926: 1178B30)，說明理論知識是指向一種關乎「幸福」(eudaimonia, happiness) 德行的沉思活動，追求理論知識的沉思活動所獲致的快樂不同於一般肉體上的娛樂消遣，而是一種合乎德行的心靈活動。確切而言，是一種接近神性的「努斯」(nous) — 心靈活動 (Wedin, 1995: 45)，與倫理學上幸福德行息息相關的活動：

沉思是最高形式的活動 (因為努斯是我們身上最高級的事物，努斯所處理的對象也是我們所能認識的最高級事物)，也是最為連續的。此外，我們認為幸福必須包含一種快樂元素，而合乎智慧的活動就是所有合乎德行中最快樂的活動。…沉思活動擁有「自



足」(self-sufficiency)的最高特質…沉思活動似乎是唯一因其自身的動機而被喜愛的活動…同時幸福還包含閒暇…而努斯的活動即沉思，除其自身之外別無其他目的，這種獨特的快樂使其活動得到增強。(Aristotle, trans. 1926: 1177A20-1178A7)

這種強調無用之用的沉思活動，事實上與近代我們對於理論的一般性理解並不相同，亞里斯多德的理論知識模式是建立在德行學說基礎之上的心靈活動，而近代對立於實踐活動的理論知識則是關乎命題關聯性的科學活動。

一般而言，近代科學方法論對於理論與實踐關係的理解，多半將亞里斯多德德行學說上的那層神性面紗除去，站在價值中立的前提下，將實踐視為理論的一種應用 (Schrag, 1995: 639)，而這種普遍存在的主從層級關係，顯然不是上述德行學說所指的層級關係。對此，杜納認為亞里斯多德的理論與實踐概念分屬兩個不同範疇，彼此存在著不可共量性，透過理論的沉思活動，讓我們容易與超越時間的存有 (Being) 相接近，一方面達到柏拉圖在《理想國》第七卷之「洞穴寓言」中所提及的「靈魂的轉向」(*periagôgê*, the turning around of the soul)，理論從而意味著一種教育的實踐；另一方面，透過理論活動的投注，讓我們向宇宙的秩序與和諧開放自身，如同置身於一種超驗的神性存有之中 (Dunne, 1993: 238-239)。

對於這種理論知識的沉思活動所召喚的接近神性的非實用性技術本質，海德格曾在〈關於人文主義的書信〉(*Letter on humanism*) 中，將之闡釋為一種來自存有的「寂靜力量」(quiet power)，一種不同於近代科學理論概念之賦予本質的喜愛能力。這種能力所強調的非實用性，意指存有的真理在去除實用價值的沉思活動面前將更加清澈，它反對任何遠離存有的價值評估，深怕「價值」被評價行為的自身所剝奪，它反對將存有主觀化為一種單純對象的存在，從而落入工

具理性的邏輯體系之中而不可自拔。另一方面就技術而言，他認為沉思活動在柏拉圖與亞里斯多德的思想中，是對於實踐與制作（*poiësis, making*）的一種反思，沉思在這個原初意義上並非指向實踐，但是在將沉思視為理論，並規定認知為理論的行動之後，已經對於沉思活動做了「技術」的解釋（Heidegger, 1946/1977a: 218, 220, 251）。因此，亞里斯多德倫理學上所指的理論知識之沉思活動，並不同於近代科學方法論所指的理論，而是關乎存有的「思」（*thinking*）：「這種思是對於存有的沉思，這種思沒有結果，思在思的本質中獲得滿足」（Heidegger: 259）。

至於倫理學上理論生活的優位性，高達美曾在一篇名為〈讚美理論〉（*Praise of theory*）的講稿中做了進一步的闡明：

如同所有生物一樣，人類要關注他自身的生存。但除此之外，他還考慮到自己是一個思索者。每一個人都會問自己應該怎麼生活。在一種幸福生活中尋找到他的滿足——而那種幸福生活並非竭盡心力於得到東西與成功的事物上，而是確實專注於自身所見，發現美的事物。（Gadamer, 1980/1998: 34）

將理論的沉思活動拉回到「理論」一詞的希臘字源「觀眾」上，理論活動在此標示著一種對於美的觀照，而美所指的便是亞里斯多德倫理學中的「善」（*good*）——「善是所有事物的目的」（Aristotle, trans. 1926: 1094A3）。因此，高達美稱「觀看一切」（*seeing what is*）是理論的根，這種對於美的追求是出自人類的本性，並非僅止於生存，而是為了滿足我們的本性，是為了得到幸福（Gadamer, 1980/1998: 31, 20）。

從沉思活動與幸福德行的連結之中，理論概念跨越其與實踐之間的對立衝突，進入到一種關照存有的神性狂喜境地，但是並非不食人間煙火的空想，而是在理性主宰的科技生活中，再次重現一條造物主賞賜於人類的專有途徑，這一條屬於真、善與美的理論生活途徑。

## 貳、技術

「技術」(*techne, art*)一詞源自於希臘文「技藝、精通技藝」(*technikon*)，代表「技藝」(*art*)、「技能」(*craft*)，意指一種可被教導的人類技術之普遍原則與才能 (Prior, 1995: 789)。至於，什麼是技術知識？對於柏拉圖而言，技術知識與德行知識彼此是糾纏不清的，他將政治家、詩人、工匠 (Plato, trans. 1961: 7-8, *Apology* 21C-22E) 與醫生的知識稱爲一種技術，卻將純粹爲取悅大眾的音樂演奏或創作排除在外，否定以取悅大眾爲目的的音樂活動爲一種技術，因爲其中缺乏一種「善」的目的 (Plato: 736-7, *Republic* 501A-E)。但是，對於亞里斯多德的實踐哲學而言，正是以批判這種將「德行」和「知識」、「善」與「知」等同的觀點，作爲其倫理學體系的建構基礎<sup>102</sup>，並將柏拉圖所摒棄的非關德行的「快樂」議題，擢昇爲心理與教育的倫理學議題<sup>103</sup> (Aristotle, trans. 1926: 1172A20)。

亞里斯多德在《尼科馬柯倫理學》中首度將「技術」一詞與「實踐」做了截然的劃分，「技術」在知識活動的三種模式中，代表一種

---

<sup>102</sup> 亞里斯多德倫理學的論述起點是從批判蘇格拉底－柏拉圖德行學說開始。在三部倫理學論著：《尼科馬柯倫理學》、《大倫理學》(*Magna Moralia*)、《優台謨倫理學》(*Ethica Eudemia*) 當中，亞里斯多德皆是以批評「善的理念」(*the Idea of good*) 作爲倫理學講述的起點，進而逐一發展其倫理學綱目－例如：在《尼科馬柯倫理學》第一卷中，他批評柏拉圖善概念的形式是空洞的學說 (Aristotle, 1926: 1096B20)；《大倫理學》與《優台謨倫理學》第一卷中，批評蘇格拉底誤將德行當做知識 (Aristotle, 1925: 1182A16, 1216B6)，亦即以「對人的行爲而言，什麼是善」取代「人性的善」來誇大德行學說。資料來源：Aristotle (1926). *The Nicomachean ethics* (H. Rackham, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 23; Aristotle (1925). *The works of Aristotle: Ethica Nicomachea, Magna Moralia, Ethica Eudemia* (Vol. 9, W. D. Ross, S. G. Stock & J. Solomon, Trans.). New York: Oxford University Press, 1182A16, 1216B6.

<sup>103</sup> 亞里斯多德《尼科馬柯倫理學》第十卷以「快樂」作爲最重要的倫理學議題，認爲「快樂」與人的本性相投合，因而在教育活動中將「快樂」與「痛苦」兩種情緒視爲重要的手段，即以趨樂避苦型塑學生趨善避惡的德性。至於什麼是「快樂」？亞里斯多德則是站在生物學與心理學的立場上，認爲「快樂」既非善亦非惡，而是某種非歷時性的整體完善之物，與活動相聯繫，有程度與種類上的差別，其好壞端賴活動本身而定。資料來源：Aristotle (1926). *The Nicomachean ethics* (H. Rackham, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 577, 591, 593.

合乎「制作」之邏各斯<sup>104</sup> (*logos, rational*) 的品質 (*quality*)，意指所有技術都是從事於某種事物的生成，而追求一種技術即學習如何讓某種事物存在或不存在的生成方法，其方法是否有效在於制作者而非被制作的事物 (Aristotle, trans. 1926: 1140A1-24)。他在論述中引用雅典劇作家阿迦松 (Agathon, Ἀγάθων, 448-400 BC) 的詩：「技術依戀 (love) 著巧遇 (chance)，巧遇依戀著技術」 (Aristotle: 1140A19)，說明技術只是一種巧遇的生成，並非必然存在或順乎自然生成的東西，是「制作」而非實踐。換言之，去學習某種關乎巧遇生成的技術知識，目的在於自身之外的結果或產品，例如：工匠的技術要完成規劃中的製品、醫生的技術要解決病人的病痛、律師的技術要在法律條文中為訴訟者爭取最大權益…，這些技術的生成條件每次都不一樣，所制作的成品也都不盡相同。

然而，藝術是否等同於一種技術？對於柏拉圖而言，藝術一詞當是比較接近技藝 (*craft*)，例如：他在《智者篇》(*Sophist*) 中將藝術視為生產性與獲取性的模仿技藝，而生產性技藝又有神與人的區別；另外，在《理想國》中，生產性的技藝則包含繪畫、紡織、刺繡、建築、家具製作，當然也包含音樂 (等同於詩的音樂) 在內 (Plato, trans. 1961: 1012-3, 645-6, *Sophist* 265A-B; *Republic* 401A)。而亞里斯多德則承繼了柏拉圖的模仿技藝說，在《詩學》(*Poetics*) 第一章中將音樂視為一種生產性的模仿藝術 (Aristotle, trans. 1927: 1447A-B)，可見兩人都將藝術視為某種模仿技藝。但是，我們能否就此直接將藝術定義為技術？在技藝與技術之間是否存在著某種微妙的關係？對於兩者間複雜的關係，需從近代藝術哲學論述中尋找進一步的詮釋與理解。

---

<sup>104</sup> 邏各斯：海德格在《存有與時間》(*Being and Time*) 一書中將其解釋為言談、理性、判斷、概念、定義、根據與關係等概念，並認為柏拉圖與亞里斯多德論述中的「邏各斯」概念是多義而彼此衝突，並無所謂一致性。因此，除了從符應的判斷理論來理解「邏各斯」概念是不恰當之外，其他概念均是從言談的基本涵義中所推衍的必要闡釋。資料來源：Heidegger, M. (2002). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans). New York: Blackwell, 55-57. (Original work published 1927)

藝術是否為一種技術性知識？科林伍德（Robin G. Collingwood, 1889-1943）的回答是否定的，他在《藝術的原則》（*The principles of art*）一書中列舉技術的一些主要特徵而加以反駁。他認為「技術」總是包含著手段與目的、計畫與執行、材料與產品、質料與形式之間的明顯區別；在計畫與執行過程中，手段與目的的先後關係是顛倒的；各種技術之間又呈現不同的等級關係，亦即一種技術提供另一種技術的所需。反觀藝術活動則是一種純粹的審美經驗，無所謂手段與目的的區分，不存在前述技術活動的任何特徵，所以真正的藝術不是一種技術，而是就審美經驗的整體性去關照藝術活動中表現者與欣賞者的合作關係（Collingwood, 1938: 15-16, 26, 289）。因此，如果依據亞里斯多德對於知識活動的三種劃分方式來歸類，藝術在個人身上所起的改變作用應屬於理論活動的範疇，而對於個人自身以外的環境所起的作用則屬於實踐的範疇。他反對近代藝術將自身窄化為一種技術性知識活動的作法，建議將藝術定位為一種理論與實踐的雙重技藝活動。

事實上，科林伍德將藝術定位為一種理論與實踐的技藝活動，是意圖將藝術活動提升到更高的知識層次，其本意並不在於排斥藝術中的技術因素，而是拒絕將藝術等同於一般功效性技術活動的窄化理解。但是，除了與技術之間劃清界線之外，藝術難道別無其他表明自身的途徑嗎？對此，海德格做了相當本質性的分析，在〈技術的追問〉（*The question concerning technology*）一文中，他批判一般對於「技術」所給定的工具性定義（如同科林伍德所列舉的主要特徵），認為「技術」並不同於「技術的本質」，因為前者是指向一種合目的的手段，一種「設置」（*Einrichtung, contrivance*）—即「工具」（*instrumentum, instrument*）；後者則意味著一種「框架」（*Ge-stell, enframing*）的揭蔽<sup>105</sup>（*das Entbergen, revealing*）途徑，一種交雜著危險與救贖的雙重命

---

<sup>105</sup> 海德格在《存有與時間》一書中曾論及前存有論的真理觀：「真理女神引導帕門尼德斯（Parmenides），將他帶領到兩條道路的前面，一條是揭示（*des Entdeckens*），

運 (destining) (Heidegger, 1954/1977c: 312, 318, 326, 337)。

因此，關照技術的本質得以從技術所衍生的危險中獲得自我救贖的力量，海德格將「技術」的本質帶到真理的範疇中加以討論：

最重要的是，我們要看技術在技術中所展現的本質，而不是緊緊抓住技術性的東西。只要我們將技術表象為一種工具，我們便受縛於那種支配技術的意志之中，讓我們與技術的本質失之交臂。但無論如何，當我們追問工具性的開展在本質上是如何作為一種因果關係時，我們便能將此一本質的開展作為一種揭蔽的命運來體驗。(Heidegger, 1954/1977c: 337-338)

這種將技術的本質等同於真理的揭蔽之詮釋，正標示著技術與藝術的相逢之處，何以見得？他在隨後的〈藝術作品的起源〉(The origin of the work of art) 一文中做了進一步的連結，為藝術找尋一條與技術本質相結合的途徑。他認為「技術」一詞對於希臘人而言，指的是一種「知道」(knowing) 的模式，而非一種表象上的表現行為，所以不能從手工藝那樣的角度來看待技術或藝術，而應從兩者所揭示的真理本質來理解，藝術的本質與技術的本質相通，兩者都是指向真理的生成與發生 (becoming and happening) (Heidegger, 1956/1977b: 184, 196)。

因此，科林伍德在藝術理論中所力圖撇清的技術特徵，同樣是海德格在追問技術本質中所極力批判的。但是他們兩人所摒棄的技術到底是個什麼樣的技術？藝術不能成為什麼樣的一種技術？對此，漢娜·鄂蘭 (Hannah Arendt, 1906-1975) 在《人的條件》(The human condition) 一書中做了深刻的分析。她將這種技術的制作表象詮釋為

---

另一條是晦蔽 (des Verbergens)」，意指除了揭示 (或稱之為去蔽) 一途之外，在亞里斯多德之前仍舊保有晦蔽狀態的真理觀，海德格在此將「技術」一詞與「揭蔽」的真理範疇相連繫，意指古代之「揭蔽」真理觀在現代技術中起一種支配作用，說明技術在本質上是一種命運 (destining) 的框架，而非我們所目見的技術元素。資料來源：Heidegger, M. (2002). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans). New York: Blackwell, 265. (Original work published 1927)

一種勞動的對象化（reification）過程：「制作的特徵具有一個明確的開始與一個明確可預知的結束，而單就這個特徵就可以將之從所有其他人類活動中區分出來」（Arendt, 1958: 143），意指技術所標示的制作過程本身完全是由手段與目的的範疇所決定，產品僅僅作為制作活動的手段，產品之外的欲求才是制作活動的目的。因此，在工具人（*homo faber*）的世界中，一切事物均取決於是否有「用」，有「用」同時作為一種行動的目的與意義所在，至於技術所生成的產品本身並不重要<sup>106</sup>。這種勞動的對象化制作特質導致人在技術知識中的自我工具化：

人，就其作為一個技藝者而言已經被工具化了，工具化意味著所有事物都將淪為手段的一種墮落，所有事物在工具化中將喪失其內在獨立的價值，致使最終不僅是制作的對象，就連那些非經人類協助而能獨立存在於人類世界的「整個大地與所有自然的力量」都將喪失其價值，「因為它們並未展現出來自工作中的對象化」。（Arendt, 1958: 156）

如此從外在於勞動自身的目的特性所衍生出來的工具化性格，正是亞里斯多德將之從實踐活動中區別出來的主要考量，也是科林伍德與海德格兩人在藝術本質上所貶抑的技術特質。

綜合以上論述，就技術的本質而言，其所揭示的是遠離制作的諸多工具化特質，而與理論活動相聯繫，以海德格的話來說，亦即「技術的本質並非技術」（Heidegger, 1954/1977c: 311）；但就技術的表象特徵而言，則技術意味著一種手段與目的的對象化關係，也是制作者

---

<sup>106</sup> 關於技術活動中目的的支配性，杜納以亞里斯多德在《形上學》中所提的知識四因說：目的、質料、動力與形式來檢視技術知識中目的與手段的關係，認為技術本身並非是一種有用的事物，而是一種有用事物的生成根源，它具有相當明確的外在目的，從而限定活動操作的方式並主導其他三種知識成因的運作。資料來源：Aristotle (1933). *The Metaphysics* (H. Tredennick, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 17; Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: Phronêsis and teche in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 249-250.

自身工具化的過程。而藝術之等同於技術或技術本質，在於我們對於藝術的追求是表象或本質，是制作特質或技術本質。

### 參、實踐智

實踐 (*praxis, practice*) 一詞源於希臘字「去做」(*prasso*)，意指「做」(*doing*)、「行動」(*action*)，而實踐智<sup>107</sup> (*phronêsis, practical wisdom or prudence*) 一詞則源於希臘文「思想」(*phronein*)，代表「領會」(*to have understanding*)、「聰明或深思熟慮」(*to be wise or prudent*) 的意思，原指對於某些事物的適切認識之掌握，後來逐漸在倫理學論述中，用以指明一種對於什麼是應該做的事之適切性掌握 (Carson, 2006: 27)。不過，在實際的用法上，「實踐智」一詞在亞里斯多德之前的古代文獻中與「智慧」(*sophia, wisdom*) 乃為同義詞，甚至在蘇格拉底的論述中，也等同於「德行」(*arete, virtue*)，在柏拉圖的論述中則將其視為一種「善」知識，在語義上著重於形上學的關注，而淡化其實踐與倫理學的色彩<sup>108</sup> (Peters, 1967: 157)。

---

<sup>107</sup> 實踐智：古希臘術語，見于亞里斯多德與更早一些的柏拉圖著作以及通常的用法之中。倫理學中用以指出一種非計算性推理問題、倫理判斷問題的理性用途。時而譯成「深慮」、「智德」、「實踐理性」、「實踐智慧」、「睿智」、「明智」，或「理智德行」，為選擇正義、善、德性和適宜的事物之訣竅。本研究參照張鼎國 (1997) 之「實踐智」譯詞，借用其強調實踐智與個人生命實踐、城邦現實羣際生活的直接關聯，更為突顯它和當前實踐哲學復興的發展相輔相成的態勢等等中文譯詞的基本考量。資料來源：江濤 (譯) (2002)。帕爾默 (Richard E. Palmer) 著。伽達莫爾哲學的七個關鍵術語 (Seven key terms in the philosophy of Hans-Georg Gadamer)。安徽師範大學學報，125，504；張鼎國 (1997)。實踐智與新亞里斯多德主義。哲學雜誌，19，67。

<sup>108</sup> 實踐智一詞與「德行」、「智慧」的混用在古希臘文獻中相當常見，例如：犬儒學派的創始人安提斯泰尼 (Antisthenes, 444-365 BC) (蘇格拉底的學生) 強調「德行」是一種行動，無需大量的措辭與學習，而且有智慧的人因擁有善而自足，其社會行為受德行的支配並非法律；蘇格拉底在《斐多》(*Phaedo*) 中，將實踐的智慧等同於一種真正的「善」，認為僅有「智慧」這種貨幣得以拿來流通與交換，因為智慧讓勇敢、自制與誠實這些真正的「善」成為可能；柏拉圖在《理想國》中，將實踐智視為一種「善知識」，認為善的理念是最大的知識問題。資料來源：Laertius, D. (1925). *Lives of eminent philosophers* (Vol. 2, R. D. Hicks, Ed. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 13; Plato (1961). *The collected dialogues of Plato* (E.



這種詞義上的混用一直要到亞里斯多德的手上才獲得進一步的正名，特別是在《尼科馬柯倫理學》第六卷的實踐智專論之後，「實踐智」才真正成爲整個涉及實踐範圍領域中的一個關鍵性概念（張鼎國，1997: 67）。相較於前述「智慧」與「德行」的混用，亞里斯多德修正了蘇格拉底－柏拉圖之重形上學而輕倫理學的德行學說，將實踐智概念明確定位爲一種與人性的善相關連，且合乎追求真理的理性特質，試圖在倫理學範疇中更加明確的將蘇格拉底所要尋找的善知識－「實踐智」標示出來（Gadamer, 1978/1986: 33）。

亞里斯多德的實踐智概念大致可以從三方面來理解，首先，在實踐對象與特質上，將「實踐智」從科學與技術兩者間獨立出來，說明「實踐智」不同於科學知識的演繹與歸納法則，也不同於技術知識的外在目的：

實踐智不同於科學知識，也不是技術知識；不同於科學，因為實踐對象多變；不同於技術，因為行動與制作的始因不同。…實踐智是一種關乎善惡之獲得真理的實踐理性特質，制作則擁有一個外在於它自身的目的，行動不能，因為善的行動本身就是它的目的。（Aristotle, trans. 1925: 1140B1-10）

這種區分道出了蘇格拉底心中真正所追尋的「善」知識<sup>109</sup>：「那種永遠為自身而不為他物的目的是最完滿的、絕對最終目的，是最高的善，終極的善應當是自足的（Aristotle: 1097B9）」，但有別於蘇格拉底的是：「當前工作的目的並非求知，而是做善良的人，不是理論而是行動（Aristotle: 1103B27）」。

---

Hamilton & H. Cairns, Eds. & Trans.). New York: Pantheon, 51-52, 740.

<sup>109</sup> 老蘇格拉底在《申辯篇》（*Apology*）中將遍訪政治家、詩人與工匠所見識到的知識，歸之爲一種技術知識，但卻未清楚點出其心中真正的「善」知識，可以得知因外在於自身目的的技術知識，必然不是蘇格拉底心中的德行知識。資料來源：Plato (1961). *The collected dialogues of Plato* (E. Hamilton & H. Cairns, Eds. & Trans.). New York: Pantheon, 7-8.

其次，在實踐的功能與內容上，排除「實踐智」與「智慧」二詞的混用，認為「實踐智」是關注人的事物，與政治學的性質相當，其知識內容不僅包含普遍原則，同時也處理具體事務；而「智慧」則是科學與努斯的結合，關注的是一些罕見的、不可思議的、困難的，甚至是常人所難以想像的無用之事，並不關注如何增進人類幸福之事。最後，在實踐的目的與手段上，確立了「實踐智」與「德行」之間的關係，一方面「德行」是一種合乎實踐智要求的特質，合乎正確的邏各斯，並與邏各斯一同發揮作用；一方面正確的邏各斯即實踐智，因而離開實踐智就沒有嚴格意義上的善，離開德行也不可能有實踐智，德行確定我們的目的，實踐智則選擇實現目的的正確手段（Aristotle, trans. 1925: 1141B3-15, 1144B25-1145A6）。

亞里斯多德在《尼科馬柯倫理學》之中所發展的實踐智概念，主要用以區別與理論智慧及技術知識之間的差異（Broadie, 1991: 188; Hardie, 1968: 226）。一方面，理論智慧強調的是遠離實踐的個人沉思世界，所追求的是努斯的神性生活（Aristotle, trans. 1925: 1177B30）；另一方面，技術知識所追求的目的又總是鎖定在自身之外，從而缺乏一種「德行」的考量，實踐智正用以解決前者所缺乏的公共性關注，同時又避免後者所忽略的正當性問題，在兩者之間起一個平衡中介的作用。對於這種平衡中介的特殊作用，亞倫（Charles W. Allen）認為具有「參與」與「價值判斷」的雙重意義，「參與」指向一種對於歷史脈絡與特殊情境的「理解」（making sense），「價值判斷」則指向「好的理解」（making good sense）（Allen, 1989: 363）；戴摩斯（Raphael Demos, 1892-1968）則稱之為情感命令的<sup>110</sup>（emotive-imperative）一

---

<sup>110</sup> 關於情感命令的觀點，索拉畢基（Richard Sorabji）在論述亞里斯多德倫理學中實踐智角色時，也有相同的看法，認為在德行中知識角色的特性認定上，亞里斯多德與情感主義者（emotivists）相近。資料來源：Sorabji, R. (1980). Aristotle on the role of intellect in virtue. In A. O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's ethics* (pp. 201-220). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press, 209.

種「後設責任」(meta-duty)，意指實踐智是一種在實踐中所獲得的習性與態度，既是知識又是德行 (Demos, 1961: 154, 161-162)。

無論是從「好的理解」或「後設責任」的中介角度來看，實踐智所扮演的公共性與正當性角色，強調的都是其「智性德行」(the virtue of the intellect) 的倫理學特質 (Aristotle, trans. 1925: 1139A2)。這種特質在當代詮釋學論述中成爲一個重要的核心議題，例如：李歐塔 (Jean-Francois Lyotard, 1924-1998) 將之發展爲面對後現代謬誤論證<sup>111</sup> (paralogy) 下的「聰敏」(cleverness) 特質，意指實踐智是富創造力地玩遊戲的「高明的手腕」(master strokes) (Lyotard & Thébaud, 1977/1985: 61, 95)；而卡普托 (John D. Caputo, 1940-) 則在其《基進詮釋學》<sup>112</sup> (*Radical hermeneutics*) 中，將之提昇爲「謙恭」(civility) 或「後設實踐智」(meta-phronêsis) 的後設德行 (Caputo, 1987: 262)，前者所強調的是後現代理性中<sup>113</sup>處理知識的能力，後者所關注的則是

---

<sup>111</sup> 謬誤論證 (paralogy, *paralogisme*) 一詞源自希臘文「超越」(*para*) 和「推論」(*logismos*)，一般是指在形式上無效的論證。亞里斯多德曾在他的《詩學》(*Poetics*) 中將其定義爲：從結論爲真推出前提爲真的謬論；並在《辯謬論》(*De Sophisticis Elenchis*) 中論述演繹法的謬誤，將其歸納爲七類。而後現代謬誤論證是李歐塔在《後現代情境》(*The postmodern condition*) 一書中所發展的重要概念，一方面突顯謬誤情境在後現代社會的必然性，一方面開啓面對謬誤情境的論證大門。資料來源：Auroux, S. (2002). *Les notions philosophiques dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1855; Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). New York: Manchester University Press, xix. (Original work published 1979)

<sup>112</sup> 基進詮釋學：自《存有與時間》出版以來，詮釋學歷經了三個重要的發展階段：首先是海德格的事實性詮釋學 (hermeneutics of facticity)；其次是高達美的哲學詮釋學；最後是法國結構主義、後結構主義、批判詮釋學以及德希達 (Jaques Derrida, 1930-2004) 的解構詮釋學。卡普托認爲在後海德格與德希達時期，尋求詮釋學的現象學批判論證有其必要性，主張經由基進詮釋學的方式進行詮釋學解構的批判，以打破形上學的符咒，讓「遊戲」自己玩出個所以然來—基進詮釋學的核心概念—循著解構的方向前進，建立人文情境的詮釋學形式，喚起我們大膽面對境遇限制，面對可能的幻覺，面對生活中原初的差異性，而基進詮釋學正是對於這種境遇的一種解放，使人類免於獸化的危機途徑。資料來源：Caputo, J. D. (1987). *Radical Hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1-2, 95, 97.

<sup>113</sup> 後現代理性：李歐塔在《後現代情境》中對於後現代知識做了如下描述：「後現代知識不是一種權威性的簡單工具，它純化我們對於差異的感受性，從而強化我們對於不可共量性的容忍能力」，主張革命的科學是一種真正理性概念上的轉變，認爲在後現代理性當中，沒有合法的後設語言可以在科學領域裡組織或提供一種完全

面對後現代謬誤情境的德行判斷。

對此，葛樂曾經就教育學的立場比較上述這兩種觀點，認為實踐智因其不提供後設敘事（meta-narratives），不企圖合法化某個特定論述、立場或典範的特質而被兩位後現代學者所重視，但無論是「聰敏」或「後設實踐智」的解讀，事實上都遠離亞里斯多德倫理學的「智性德行」初衷，將實踐智貶抑為一種遊戲規則或迅速處理知識的技術。因此，他重新定義實踐智為：

實踐智並不是一個超級論述（super-discourse），或是一套普世法則（universal rules），而是在每個語言遊戲與對話之間運作的亞論述（sub-discourse），依據特殊情況做不同的運作。不同的脈絡之下，實踐智不能因為疏忽它的教育背景或拒絕詮釋學情境所提出的限制而加快速度。如同它不能貶抑為資訊的獲得、遊戲的規則、學習的技術、技能、精練（proficiency）、心智的快速或精明幹練的推測（shrewd guessing）等等。（Gallagher, 1987: 30）

葛樂強調實踐智與詮釋學境遇不可分割的特性才是後現代理性中最重要實踐本質特徵，認為實踐智所標示的「智性德行」正是教育經驗本質所追求的最高理想。

葛樂將實踐智連結到後現代教育意義上的詮釋學經驗典範，事實上是取自高達美在《真理與方法》（*Truth and method*）一書中的關鍵概念，該書援引亞里斯多德實踐智概念作為詮釋學經驗典範，其主要目的在於：認清與避免十九世紀詮釋學和歷史學的錯誤本質特徵－現

---

或體系上的意義；僅有一種複數的關聯性和地方性的敘事或語言戲局，這正是謬誤論證的境遇，即後現代知識關切它本身與不能比較、不可決定、不完全資訊的情景、喧囂、不連續和似是而非。依賴後設敘事（meta-narratives）的時代已告結束，不再是神學的系統化、不再是精神哲學、不再是詮釋學、不再是解放的啓蒙意識型態。資料來源：Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). New York: Manchester University Press, xxiii, xxv, 35. (Original work published 1979)

代化科學方法論所支配的客觀化傾向，強調知識應當是來指導行動，是與自身緊密相連（Gadamer, 1960/1989: 313）。實踐智是一種持續往返移動於普遍意義與特殊情境之間的知識典範，意指普遍性必須持續地面對新的事實情況（特殊性）而不斷被修正。在不同的特殊情況下，我們並不是在處理一個全新的、不同的普遍性，而是要發掘普遍性固有的意義可能性，以進入到理解－解釋－應用的詮釋學循環過程中，產生一種視域融合的作用，並從意義組構的過程中帶出一種潛在可能性，協助界定其經驗的意義（Wachterhauser, 1999: 147）。

意義可能性的組構不僅是一種詮釋學經驗，而且是一種藝術經驗，何以見得？事實上，高達美的哲學詮釋學便是建立在審美意識理論的批判上，以「審美無區分」（die ästhetische Nichtunterscheidung, aesthetic non-differentiation）對抗審美區分理論（Gadamer, 1960/1990: 122; 1960/1989: 117），將詮釋學的重心從藝術作品中心轉移到審美理解的主體，強調在審美意識中，「理解」並非特別關注藝術作品本身形式上的成就，而是關注藝術作品究竟要向我們訴說些什麼，從存有論（ontology）的角度關注藝術經驗，將藝術經驗視為一種理解經驗，認為美學必須被合併到詮釋學之中。他舉了亞里斯多德的悲劇理論為例，認為悲劇是做為遊戲意義整體而被經驗的統一體，觀賞者與悲劇演出者的共享才是藝術經驗存在真正的本質特徵（Gadamer, 1960/1989: 130-132, 163-164）。

因此，詮釋學意義上的實踐智概念在審美無區分的前提下，捨棄技術途徑而走向存有論的經驗美學，超越近代藝術經驗理論的工具性理解，走向亞里斯多德在《尼柯馬科倫理學》中所稱的「自我知識」<sup>114</sup>（self-knowledge）或「自為的知識」（knowledge for oneself）（Aristotle,

---

<sup>114</sup> 自我知識：高達美的解釋如下：「包含完滿的應用以及在所給予情況的即時性當中證明其知識，是一種完成道德認識的具體情況知識，也是一種不被感官所看見的知識。在道德考慮裡，對直接可以做的東西的『觀看』絕不僅僅是單純的觀看，而是『思考』。…在道德知識裡區分知識和經驗是毫無意義的，因為道德知識本身就

trans. 1926: 347, *Nicomachean* 1141B30) 之中。在自我知識之理解—解釋—應用的詮釋學意識當中，藝術經驗與智性德行融合為一，避開方法論的獨斷，吸納來自不同時代背景的視角與觀點，以更靈活的態度接近藝術中所潛藏的真理，進而與美邂逅、與善相遇。

---

包含某種經驗，實際上我們確實看到，這種知識或許就是經驗的基本形式，與這種經驗相比較，所有其他經驗表現出一種異化 (alienation)」；另外，在本研究第三章中提及大衛·艾略特在豎立北美實踐音樂教育典範時所使用「自我知識」一詞，則是指心理學上的知識建構途徑，不同於此處倫理學與詮釋學實踐途徑所指的經驗典範。資料來源：Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2<sup>nd</sup> ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Continuum, 322. (Original work published 1960); Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 113.

### 第三節、音樂教育哲學典範的知識本質

綜合前述對於三種知識模式所做的區分主要貢獻有二：其一，在於澄清理論與實踐之間的關係，避免在音樂教育哲學的應用上做粗略的化約理解；其二，從近代詮釋學對於亞里斯多德實踐概念的闡明中，將傳統思維帶進現代視域之中，讓倫理學的智慧德行突顯詮釋學經驗的真正意涵，從而以一個更寬廣的研究視野來關照教育經驗的本質。接下來，本節將以三種知識模式作為參照，重估北美音樂教育哲學典範的知識本質，從詮釋學的理解角度分析典範更迭中所展現的音樂經驗本質意涵，進而釐清北美音樂教育學術社群所豎立的典範知識本質，亦即什麼是音樂教育最重要的知識，是理論、技術或實踐智？從功效哲學、審美典範與實踐典範三個階段性思維來分析說明。

#### 壹、功效哲學

前典範階段的音樂教育功效哲學之知識模式，主要是發展自學校音樂課程設立的三個基本理由：道德、智性與生理（Birge, 1937: 41）。「道德」理由主要來自功效主義，「智性」與「生理」理由則與後續進步主義教育相關聯。在道德部分，1837年波士頓教育局特別委員會學校音樂教育課程審議報告書中，主張音樂必然能導致幸福、滿足、愉快與平靜等等倫理教化效果，並擴及整個社會：

什麼是我們國民教育最偉大的目標？我們的學校難道只是讓獸性能在暴力執法下屈從，以單調無趣的工作充為苦役內容，那樣一個糾正錯誤的場所嗎？不然！學校有個更崇高的任務。學校的價值主要在於迎接有用而快樂的生活，為年輕心靈預作準備與訓練。…此外，人生必須且應該擁有娛樂。透過樂音你將啟動一股

沉默的強大力量，而且可以確定的是，最終這股力量將使得整個社群更具人性、優雅而高尚。(Birge, 1937: 47)

亦即將音樂教育的最高價值標定在德行，音樂為個人及團體之最大快樂與幸福而存在。

在智性與生理部分，見於進步主義對音樂教育的三點影響上：科學方法的運用、兒童中心概念與社會重建主義（參閱第三章第一節米勒的歸納）。科學方法主要帶動音樂能力測驗與音樂生理心理學的發展，從尋找客觀量化音樂行為的工具中更有效達成音樂教學的目的；兒童中心概念則是呼應杜威教育思想的心理學基礎－主動性、積極性的「遊戲」(play) 概念，以「興趣」作為教育經驗最直接的中介者，主導作為遊戲目的的活動本身，在活動中不斷帶出更多複雜的學習活動，並隨著特定結果的產出，從「做中學」(learning by doing) 轉化內在音樂經驗知識；社會重建主義則是追隨杜威「教育即生長論」(education is growth)的民主教育理念，強調教育是一種經驗的持續性重組、重構，主張教育發展與生活發展並行的教育實踐觀點 (Dewey, 1916/1958a: 237, 89)。

上述植基於道德、智性與生理目的的音樂教育功效哲學，主要是將倫理學要求建立在心理學基礎上，以幸福的共量 (commensurable) 原則<sup>115</sup> 營造音樂存在的工具性道德價值，以方法的計量籌劃智性與生理上音樂實踐的生產性途徑。這種將音樂教學科學化、數量化與標準化的過程，在亞里斯多德三種知識模式中明顯是走向技術的制作模式，以科學的方法論途徑達成倫理學的教育要求。

---

<sup>115</sup> 英國思想家麥金泰爾 (Alasdair MacIntyre, 1929-) 曾在《德性之後》(After virtue: A study in moral theory) 一書中批評功效主義的「最大幸福原則」，認為功效主義是將其道德理論建立在心理學基礎之上，是一種植基於數量、強度與持久性上的虛假快樂觀，而「最大多數人的最大幸福」更是一種全然不具任何確切內容的空洞概念，理由是倫理學上的幸福與快樂在程度與內容上是「不可共量」。資料來源：MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 62-65. (Original work published 1981)



## 貳、審美典範

對於審美典範的知識模式歸類，當代音樂教育哲學論述呈現兩種不同觀點：理論與技術。例如：雷格斯基認為標榜非功利性目的音樂審美教育是指向非實踐的一種理論知識模式，因為就真正的實踐而言，聆聽音樂時所產生的「思考即感覺」(thinking-as-feeling)絕非審美教育所推崇的那些「純粹形式」、「表現形式」、「知識形式」或「情感形式」等等抽象知識（來自朗格的符號理論），那些審美理論主要是承接自精英文化與訴求品味的西方美學傳統，基本上是不具實踐意涵（Regelski, 1998: 34）；瑪塔弄則認為音樂審美教育將審美經驗集中在藝術作品身上，是強調技藝的制作知識模式（Määttänen, 2003: 67）；帕納優緹蒂則認為音樂審美教育是在發展一個制作知識模式的超級典範（Panaiotidi, 2003: 62）。

這些歸類多半是根據大衛·艾略特對於審美經驗理論的批判所做的部份觀察，針對審美典範移植自美學的「非功利性」、「作品中心」與「表現形式」等等不明確的審美概念，而加以澄清定位。本研究則嘗試從「音樂教育即審美教育」運動的核心理念來加以檢視，就審美典範所定義之審美教育、審美特質與審美經驗（第三章第二節之音樂教育即審美教育），作為知識模式定位參照，尋求一個較為整全的詮釋理解。首先，就審美教育的目的而言，「音樂教育即審美教育」主要是為音樂藝術服務的審美教育，目的在發展個人對於音樂的審美感受性，兼顧專業與一般教育，並排除為任何非音樂的功利性目的服務，因此，審美典範所關注的是音樂技術的傳承與音樂市場的發展；其次，就審美特質的界定來看，黎曼所主導的審美典範認定音樂教育工作者即是「品味的仲裁者」，並依據技巧性、感受性、想像力與真實性四種標準對於音樂經驗效果做出價值判斷，而教育的目的就在於

提升學生的審美判斷力，因此，審美典範試圖建立的是音樂審美的價值標準，是一套穩定的審美技術典範；最後，就審美經驗的特徵描述而言，審美教育將藝術作品定義為審美經驗的對象，視審美經驗為審美知覺與審美反應交互作用的結果，並從內在、非功利、投入、出走、反應、表現與知覺性的特徵描述中區分出審美經驗與非審美經驗，因此，審美典範所期望獲致的審美經驗是一種接近神性的心靈沉思活動，是將音樂經驗視同一種理論知識的高層次娛樂活動。

如同黎曼所言：「專業意味著擁有足夠的技能，讓人能夠加以區別」（Reimer, 1970/1989a: 136），審美典範視音樂藝術為一種專業技術，而審美教育就是一種審美的技術教育。黎曼並在隨後的一篇〈藝術中什麼知識是最有價值？〉（What knowledge is the most worth in the arts?）專論中，強調審美教育便是對於藝術作品之形式、內容、功能與情感的認知教育，而審美教育的核心目標即協助所有學生發展並獲得這些藝術中最有價值的認知能力（Reimer, 1992a: 39）。從審美教育的目的、審美特質的界定到審美經驗的特徵描述中，我們似乎看出一條審美理論的技術典範途徑，亦即以相當抽象而難以言喻的理論知識作為標的，強調審美技術的價值標準，試圖建立明確而又有效的審美技術途徑。

### 參、實踐典範

自從實踐音樂教育哲學觀點出現以來，音樂教育的文化脈絡與倫理價值就一直是實踐典範的首要關注，倡導人阿佩松的實踐概念正是建立在批判審美典範的去脈絡性問題上。他認為在黎曼的《音樂教育哲學》一書中所列舉的絕對形式主義、絕對表現主義或參照主義音樂經驗區分理論，本質上都是一種設定前提的審美認知主義（aesthetic cognitive-ism），亦即企圖提供一種一貫的教育目標與方法，設定什麼

種類的音樂該教、什麼類型的經驗該被鼓勵與培養，甚至什麼批判的語彙適合在教室中使用（Alpers, 1991: 228）。他認為真正的實踐教育應該是來自對於教育經驗脈絡的正視：

教育方式不僅是跟著生活時代的不同而可能發生變更，更需要依據學生個別的特殊背景與環境而做調整，因此，必須從不同脈絡中實際將技能與概念帶進普通課程當中。（Alpers, 1991: 236）

除此之外，大衛·艾略特也在《音樂本質：新音樂教育哲學》（*Music matters: A new philosophy of music education*）一書中指出經驗脈絡的重要性（該書第二部份即探討脈絡的問題），並認為音樂教育的實踐價值在於音樂所能提供的經驗價值，而非美學上的審美價值：

音樂教育的首要價值即是音樂的首要價值：自我成長、自我知識、音樂的娛樂性與流暢性，以及從中所產生的幸福。簡言之，是某種明確的音樂生命途徑，而音樂經驗則是在眾多基礎生命價值來源中最重要且獨特的一種。（Elliott, 1995: 308）

另外，喬根森的兩本代表性著作，更是以音樂的文化脈絡作為其轉化教育的主要實踐基礎，認為音樂教育所要面對的是如何轉化傳統與系統壓迫的問題（Jorgensen, 2003: 21）；雷格斯基則認為實踐智是音樂教育的實踐典範，是超越傳統審美理論，在「善」的考量下為人類的需求、目標、意義與價值帶來更好的結果（Regelski, 1998: 43）。

這些強調意義脈絡與實踐價值的實踐音樂教育立場，彼此推崇的實踐典範應是亞里斯多德倫理學與哲學詮釋學上的實踐智典範，一種在理論智慧與技術知識之間起平衡中介的「自我知識」，在審美無區分的本質前提下思考音樂存有的經驗美學，意圖擺脫過去單一的審美框架，以多元文化教育定位音樂教育，重新將個人經驗帶進一種「不熟悉的」（unfamiliar）音樂的實踐可能性之中（Elliott, 2005a: 10-11）。

如此以多元取代單一、以不熟悉取代熟悉、以審美無區分取代審美區分的典範立場，更在《實踐的音樂教育：反思與對話》（*Praxial music education: Reflections and dialogues*）這本彙集世界各地推動實踐音樂教育理念的主要論述中表露無疑。在其中，例如：包曼強調音樂實踐是謹慎的行動（mindful doing）、思考行動如何與標準及傳統相聯繫、承認多元實踐的處境（Bowman, 2005: 69-70）；雷格斯基則認為實踐典範是從社會文化豐富的變動性、影響性與關聯性中獲取所有音樂內外益處的一種考慮，這種考慮在新舊哲學與種種社會科學紛雜林立之際更形重要，實踐處於多元觀點下多元訓練與理解的裂縫所在（Regelski, 2005a: 240）。

綜觀三種哲學立場的知識本質模式，分別標示著不同的實踐取向：前典範的功效哲學立場是從技術角度詮釋音樂經驗本質，將音樂教學科學化、數量化與標準化；審美典範則是高舉美學理論作為教育號召，實質上是將音樂經驗視為一種技術知識，將審美教育的需求建立在審美是一種技術的假設性基礎上；實踐典範則是從文化脈絡的角度界定音樂經驗本質，修正功效哲學的量化思維，捨棄審美典範的一元途徑，正視變動中的教育脈絡與多元文化的價值理解，將音樂經驗定位為一種實踐智的自我知識。簡言之，北美音樂教育學術社群所發展的哲學典範，基本上是從技術走向實踐、從一元走向多元、從熟悉走向不熟悉、從歐陸中心音樂走向世界民族音樂、從穩定走向不穩定的價值典範。典範的更迭與移轉體現了「科學革命」（scientific revolution）（Kuhn, 1962/1970: 90）的知識結構現象，新典範的豎立，並非舊典範之知識價值的否定，而是音樂教育哲學邁向一門真正科學的必經歷程。