

第五章 音樂經驗本質的教育實踐意涵

從典範知識模式的更迭過程中，我們看到不同階段音樂教育的實踐取向：功效哲學意圖藉由實證主義的技術量化，達成倫理學上的道德理想；審美典範希望透過審美技術的系統化，普及個人的美學經驗；實踐典範則強調多元文化脈絡中培育自我知識之實踐智的重要性。然而，在不同的實踐取向當中，典範知識模式的更迭卻重現了古希臘關於音樂本質的論爭，即：音樂經驗的本質是倫理學或美學？對此，審美典範批評前典範的功效哲學立場只著眼於非音樂的社會功效價值，是走向忽視美學的倫理學途徑（Britton, 1958: 195-196）；實踐典範則認為審美典範僅僅著眼於審美經驗的非功利性價值，試圖以美學取代倫理學（Richmond, 1996: 4），典範的衝突似乎未曾脫離遠古倫理學與美學之間的擺盪意象。

這種擺盪意象誠如審美典範倡導人布勞第對於音樂經驗所做的忠實陳述：「描述音樂經驗部分至少是美學的問題；界定音樂經驗在整個生命中的角色則是倫理與價值理論的問題；檢視音樂對於宇宙與人類的關聯則是一種形上學的問題」（Broudy, 1958: 63），倫理學與美學的歸屬性實難在典範的更迭過程中做截然的區分，音樂經驗的本質性議題更無法區分之為美學或倫理學。因此，審美典範是否真正擺脫過功效哲學的功利性價值？審美典範能否以美學取代倫理學？這是訴諸教育實踐的音樂經驗典範最關切的議題。對此，本章將在第四個詮釋學處境：「音樂經驗本質的教育實踐意涵為何？」中，從視域融合的詮釋理解角度，探討北美音樂教育哲學典範的共同價值根源，在技術與實踐智典範的倫理學本源中，共構一個自我知識的教育典範，並從自我實踐的音樂經驗本質中發現音樂藝術的教育圖像。

第一節、技術典範的價值思維

審美典範是否真正擺脫過功效哲學的社會功效價值？審美典範是否真正以美學取代過倫理學？這個問題得從審美典範背後的功效哲學思維來加以回答。在此之前，從審美教育的目的、審美特質的界定與審美經驗的特徵檢視之中，我們整理出一條以相當抽象的理論知識為標的，強調審美技術的價值判準，並試圖建立明確有效的審美技術途徑，從技術角度來思考音樂經驗的審美本質，認為藝術是技術在形式與材料之間所進行的一種爭戰。簡言之，就藝術家與學習者這兩種角色而言，前者透過高超與熟練的技術，在材料與行動中獲得一種表現力形式；後者則藉由訓練，進而與材料進行創造性的溝通並獲取審美經驗（Reimer, 1970/1989a: 135）。

在這種技術思維基礎上，黎曼規劃出技巧性、感受性、想像力與真實性四個階段性標準，對於音樂經驗做出有效的價值判斷，並以此作為一種專業的基礎標幟：

當人們把音樂視為一種專業時，就無可避免地對音樂作出價值判斷。雖然任何公然外加的音樂價值將使多數的音樂教師與學生感到厭惡，但是整個音樂教育事業卻是建立在這樣的假設之上，即：音樂品味得以改善、音樂經驗得以加深、音樂樂趣得以精練、音樂意義得以讓所有人獲得。這些假設都非常健康而無可指責，意指要對於更好的音樂有更好的音樂經驗。（Reimer, 1970/1989a: 134）

這種專業的價值判斷所指的就是複雜的音樂技術王國，也是音樂教育賴以維生的專業基礎與審美經驗的價值所在。因此，黎曼認為音樂教學的主要任務就是對於旋律、和聲、節奏、音色、織體與形式等等客

觀音樂素材進行闡釋，系統化審美經驗（審美知覺與審美反應），在審慎使用審美語彙之間，訓練正確的價值判斷，進而提升所有人的審美經驗能力（Reimer, 1970/1989a: 116-117; 1970: 82）。

審美典範的另一位倡導人史密斯也曾在《藝術感覺：審美教育研究》一書中，直接將藝術教育界定為一種審美技能的教育，他統稱審美經驗中所涉及的審美知覺、審美判斷、審美語彙、審美態度或審美批判為一種可訓練的審美能力，並認為審美教育即為審美技能的教育。對於審美技能，他做了如下的歸納說明：

首先，技能不是少數人所擁有的特殊才能，而是指在接受訓練之後，每個人都能展現不同程度的技能；其次，客觀性與可證實性是審美技能教育所強調與偏愛的；再者，技能是一種通過訓練可以獲得的操作能力，是一種可能性的概念，只要學生願意就可以獲得；最後，技能帶來一種滿足的喜悅，審美教育正是實現審美經驗能力的價值教育。（Smith, 1989: 110-111）

簡言之，黎曼與史密斯都將審美教育的可能性建立在審美是一種技術的假設前提上，認為只要通過客觀而有效的訓練程序，便可以在不同程度上提升學生的審美技術，並從技術中獲致成就上的滿足。

然而，審美典範的藝術技術理論卻是建立在功效哲學的倫理學要求之上！何以見得？追溯審美典範的倫理學根源得以發現審美典範與功效哲學竟是寶瓶同謀¹¹⁶（Aquarian conspiracy）。黎曼與史密斯的審美技術論基礎主要是源自於「審美幸福」（aesthetic welfare）概念，

¹¹⁶ 寶瓶同謀：弗格森（Marilyn Ferguson）於1980年出版《寶瓶同謀》（*The Aquarian conspiracy*）一書，該書標題之「寶瓶」一詞意指經過黑暗、暴戾的雙魚座時代，而進入一個心靈真正解放的時代；「同謀」一詞意指一種意識經驗上的緊密結合，為作者自1970年代以來在集體意識上的觀察研究，本文取其「為這個共謀命名、標位，就像在星圖上畫一顆新發現的行星一樣，只不過是讓原來就在那裡的光可以看見」之標題立意，尋求審美典範與功效哲學的倫理學同謀。資料來源：廖世德（譯）（1993）。Marilyn Ferguson著。寶瓶同謀（*The Aquarian conspiracy*）。台北市：方智，22-25。

這是柏茲里在 1968 年第七屆國際美學會議（International Congress of Aesthetics）中首度提出的倫理學概念，意指一種高級的審美經驗境界，是達到美好生活不可或缺的要素（Beardsley, 1973/1982a: 112）。

柏茲里隨後在一篇〈審美幸福·審美正義與教育政策〉（Aesthetic welfare, aesthetic justice, and educational policy）專論中，進一步將審美幸福概念連接到審美教育的基礎目標上，認為審美幸福是公共藝術政策與審美教育的終極目標，並規劃具體實現審美幸福的兩條途徑：一是維護與生產審美經驗的潛在來源，即廣義與狹義的「審美財富」，包含自然事物或藝術作品的可能性財富；一是平均分配審美財富，即在「審美判斷」上提供審美機會與培養審美能力（參閱圖 5 所示）（Beardsley, 1973/1982a: 112, 113, 119; 圖 5 引自 Smith & Smith, 1980: 7）。

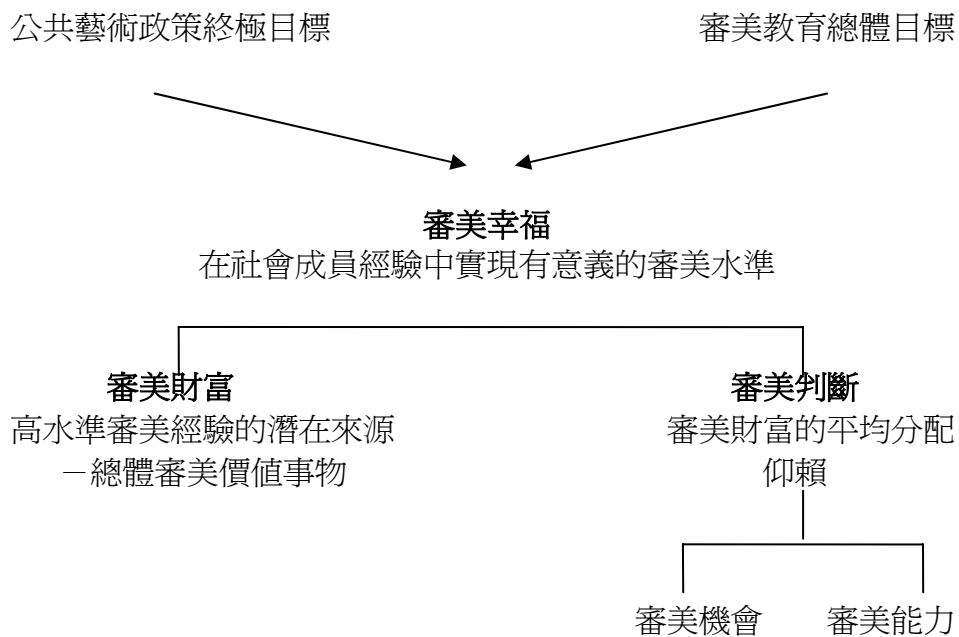


圖 5 審美幸福之目標內涵示意圖

顯然，柏茲里的「審美幸福」是植基在功效哲學的「最大幸福原則」之上，量化倫理學的幸福目標，認為在機會均等的原則之下，能夠讓所有人從審美教育中獲致相當程度的審美幸福。除此之外，柏茲里並為「審美幸福」概念找到一個法源基礎，即聯合國大會巴黎會議於 1948 年十二月十日所公佈的《世界人權宣言》(Universal Declaration of Human Rights) 第二十七條：

每一個人都有權利自由參與社群中的文化生活，享受藝術並分享科學進步及其所帶來的利益。每一個人因其在任何科學、文學或藝術創作作品所產出的道德與物質旨趣，享有被保護的權利」(引自 Whalen, 1989: 122)

他認為條文中的第一段意味著審美機會的均等原則，第二段則意味著獲得審美判斷必須投注的努力 (Beardsley, 1973/1982a: 116)。

相當明確的，審美教育的總體目標是定位在倫理學上的「幸福」，審美技術論所稱的非功利性價值事實上與功效哲學的「最大幸福原則」是一致的，審美典範並未擺脫過功效哲學的社會功效價值。「審美幸福」這個審美典範的終極目標是個倫理學的概念，即便是強調科學至上的十九世紀功效主義實證論者斯賓賽 (Herbert Spencer, 1820-1903)，也認為審美文化是人類幸福的必要條件¹¹⁷ (Spencer, 1911: 31)，功效哲學與審美典範在倫理學終極目標的認定上是一致的，其間的差異僅僅在於技術途徑的選擇上。不論是功效哲學的藝術即科學或審美典範的藝術即技術，音樂對於技術典範而言，終究是指向一門關乎聲音的技術 (Taylor, 1986: 1490; Burchfield, 1989: X, 126; Nettl, 2001: 426)；音樂經驗終究是指向一種審美認知的技術 (Révész,

¹¹⁷ 斯賓賽認為藝術是一種科學，而審美教育是一種科學教育，如他在〈論教育〉(Essays on education) 中所言：「每一種藝術的最高層次是建立在科學之上，沒有科學就沒有完美的作品，也沒有豐富的欣賞」。資料來源：Spencer, H. (1911). *Essays on education etc.* London: J. M. Dent & Sons, 32.

1925/1970: 22; Seashore, 1938/1947: 8; Dufrenne, 1953/1973: 345)。

雖然功效哲學與審美典範的技術途徑有別，但是「審美幸福」無疑是兩者間最大公約數，亦即兩者目標是一致的，所要達成的教育目的都是民主社會中最高的倫理價值－「幸福」。只是，技術是否是成就倫理價值的唯一途徑？藝術是否等同於技術？關於藝術技術論的問題，科林伍德曾在《藝術的原則》中提出駁斥：

藝術家必須擁有某種一定的專業形式技能－所謂的技巧，如同工匠一樣獲得這些技能，部分是藉由個人經驗，部分是透過分享他人經驗，他人於是成為他的老師，但技術卻不能使他成為藝術家，因為技師可以造就，藝術家卻是天生的。(Collingwood, 1938: 26)

他將藝術與技術做了區分，認為藝術可能表現某種專業形式上的技術，但是真正的藝術並非任何一種技術，技能的學習充其量只能複製一些音樂技師而非藝術家，藝術家是來自先天，因此，藝術教育的本質不應擺在技術。

另外，包曼則批判音樂教育的技術典範為一種阻礙倫理實踐的耗能活動：

技術取向的音樂教育阻礙倫理的實踐：剝奪音樂的豐富性與複雜性，阻礙倫理夾縫 (between-ness) 中那些不可思議事物的產生，誘人的技術脅迫教育化約成訓練與教導方法、規則化思考模式、創造秘訣、自發任意的計算，僅僅是耗能 (agency to consumption) 與活動性的行動。(Bowman, 2002: 77)

事實上，古希臘時代的派代亞教育文化也不贊成技術途徑的音樂教育，例如在《伊安篇》(Ion) 中，音樂被蘇格拉底定位為一種神性力量，一種希臘人所稱「赫拉克勒斯石」(stone of Heraclea) 的磁石所

導致的靈感，而不是一種技術（Plato, trans. 1961: 219, *Ion* 533D）；柏拉圖更是將音樂教育視為一種道德與靈魂教育，音樂價值在於教化而非音樂技術本身（Jaeger, 1943/1986: 22）；亞里斯多德則否定訴諸技術的音樂專業教育，認為音樂技術教育造就藝匠而非自由人（Aristotle, trans. 1932: 667, *Politics* 1341B9），他將基礎音樂教育歸類為一種娛樂教育：

前人將音樂納入教育之中，非為其必要性（不具需求性質）與實用性（不像閱讀與書寫等等科目對於商業、家政、求知與追求公民生活的實用性，或有利於對藝術作品做更好的判斷），也不像體育一樣有助於健康與強壯；因此，只剩下消遣娛樂的功能，音樂作為自由人的一種消遣形式（Aristotle: 641-3; 1338a13-24）

顯然，無論是靈魂、道德或娛樂的功能，音樂教育在古希臘時代都不是一種技術教育，而是藉由音樂經驗獲致音樂以外的倫理教化目的。

因此，不論是植基於心理學基礎之上，以幸福共量原則所營造的工具性道德價值，計量籌劃智性與生理上音樂實踐的生產性途徑，將音樂教學科學化、數量化與標準化的科學方法論過程；或是從美學理論中系統化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，提昇大眾品味判斷能力，本質上都是走上技術的實踐途徑。而技術的實踐途徑就如同盧梭在〈論藝術與科學〉（*Discourse on the sciences and arts*）中的提問：「科學與藝術的復興是有助於道德淨化，抑或是敗壞道德？」（Rousseau, 1750/1992: 4），我們能否期待科學或審美技術的提升而獲致大眾的審美幸福？以倫理學為音樂教育終極目標的技術典範是否是實踐的唯一途徑？當我們豎立起技術典範的同時，是否如同盧梭對於十八世紀法國社會的憂心一般：「我們不再過問一個人是否正直，而只問他是否有才能；不再過問一本書是否有用，而只問寫得好不好」（Rousseau: 18-19）？我們只在乎學生展現的

音樂技術好不好，而不過問音樂在學生身上起了什麼作用。

當音樂經驗的論述逐漸脫離形上學與倫理學途徑而轉向經驗科學的同時，音樂早已被定位為一種聲音的技術，新技術因應新時代的品味需求而產生，音樂儼然獨立於任何文化而自為存在。但是，如同海德格對於技術所做的觀察：「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」(Heidegger, 1954/1977c: 337)，技術典範的問題並不在技術本身，而在於技術本質逐漸被技術表象所淹沒的結果。如同詹姆斯 (Jamie James) 在其代表作《天體音樂·科學·宇宙的自然法則》(*The music of the spheres music, science, and the natural order of the universe*) 中所言：「科學的歷史是一個不斷在科學理想與實踐之間加深鴻溝的進程」(James, 1993: 4)，技術所帶來的系統化科學法則才是倫理實踐中最大的鴻溝所在，亦即音樂經驗一旦落入標準化的方法論框架，無論是稱技術為科學方法或審美能力，都將遠遠背離技術所要揭示的倫理學本質－「審美幸福」。

第二節、自我知識的音樂經驗本質

音樂經驗的知識本質究竟為何？「審美幸福」的教育歷程是獲取技術抑或是發展「影響人成為人的歷程」（馮朝霖，2000: 7）？同樣是達成審美幸福的倫理學目的，教育應該選擇什麼途徑？除了技術之外，實踐智提供了一條音樂實踐的可能性途徑，一條以「自我知識」（self-knowledge）（Aristotle, trans. 1926: 347, *Nicomachean* 1141B30）為核心思維的教育經驗途徑。什麼是「自我知識」？赫拉克里圖斯（Héraclitus of Ephesus, Ἡράκλειτος ὁ Ἐφέσιος, 6th century BC）的「我尋找我自己！」（I searched into myself!）（Freeman, 1934/1962: 31）提供了極佳的說明；在柏拉圖對話錄中，隨處可見的菲神廟（Delphi, 900 BC）神諭：「認識你自己！」（*gnothi seauton*, know thyself），則刻印出蘇格拉底心中的「自我知識」（Plato, trans. 1961: 110, *Charmides* 164D; 1475, *Laws* 923A; 478, *Phaedrus* 230A; 1129, *Philebus* 48C; 336, *Protagoras* 343B）；另外，亞里斯多德以「求知是所有人的天性」作為《形上學》的開場白（Aristotle, trans. 1933: 1, *Metaphysics* 980A22），將理論層面的自我知識帶到實踐層面來；懷疑論則認為「自我知識」是自我理解的首要條件（Cassirer, 2005: 108-110）。

除了古希臘哲學之外，奧古斯丁在《懺悔錄》（*Confessions*）一書中則藉由認識上帝而理解自我，「自我知識」是通過肉體的知覺所認識到的自身內在靈魂，是透過「記憶」取得：

瞧！這些思想到底如何從某處進入到我的記憶之中？我全然不知。我之獲取知識並非得自他人，而是我自己，對此我深信不疑，我將其託付給我的心靈並加以珍藏，便於在需要時能隨時提取。在我獲取知識之前，它們並不存在於我的記憶當中。它們在何

處？為何聽人一提起，我便認出它們，而且肯定地說：「的確是！果然如此」！若非它們早已存在我的記憶之中，藏匿在相當隱密的洞穴之中，不經某人提醒，我恐怕是不會想起它們。(Augustine, trans. 1912: 105)

雖然奧古斯丁賦予「自我知識」濃郁的神學色彩，但是如同他自己所做的提問：「有什麼知識比我自己更接近我自身呢」(Augustine: 119)？自我知識是人終其一生所追問的終極知識。

另外，巴斯卡(Blaise Pascal, 1623-1662)在《沉思錄》(*Thoughts*)一書中，更告誡無神論者必須「認識自己」(Pascal, trans. 1910: 24)，因為除了神以外，自己就是生活的最佳準則，作為引導我們的內在知識來源。巴斯卡強調「人」是他一切難題的總結：

人對於他自己而言，是在這自然界中最奇妙的東西；因為他無法想像肉體是什麼，也無法想像心靈是什麼，更無法想像一個肉體怎麼會和一個心靈相結合。這是他一切難題的總結，又是他真正存在的本身。(Pascal: 31)

簡言之，「自我知識」是介於肉體與心靈之間的一種浮動的知識，充滿著「未確定性」與「未完成性」的人類生命本質(馮朝霖, 2000: 25)，是我們以「人」的姿態存在的最高指導者。

實踐智經驗典範正是指向這個最高指導者—「自我知識」，它不同於近代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，而是強調經驗知識在某種程度上的不精確性—欠缺「完成性」，主張經驗知識的普遍性必須持續面對新的情況(特殊性)而不斷被修正，從而持續不斷的往返移動於普遍意義與特殊情境的要求間(Wachterhauser, 1999: 147)。但是，實踐智經驗典範所標示的「自我知識」何以適用於音樂經驗的本質性理解？對於亞里斯多德而言，「自

我知識」是指倫理學上的德行知識，但對於哲學詮釋學而言，則是以對抗崇尚技術之科學方法論的實踐典範，與審美陶養、共通感、遊戲等美學概念彼此相聯繫，是從存有論途徑接近藝術真理的經驗典範。如同高達美在《真理與方法》一書中的導論所言：「從審美意識的批判開始，目的在捍衛透過藝術作品取得的真理經驗，以對抗被真理的科學概念所設限的審美理論」（Gadamer, 1960/1989: xxiii），自我知識作為一種跨越審美技術思維的知識典範，置標準的哲學問題於一定「距離」之外，而不提供任何單一解答，從多元途徑理解藝術經驗中的真理本質（Rorty, 1980: 360）。

教育上，自我知識的實踐典範在陶養、共通感與遊戲三個美學概念之中與音樂經驗本質相連繫，本節將進一步詮釋其具體意涵。

壹、陶養

「陶養」¹¹⁸（Bildung, culture）是自我知識在教育意義上所聯繫

¹¹⁸ 陶養：「陶養」一詞始於中世紀神秘主義，隨後由巴洛克神秘教派所繼承，再通過狂飆運動（Sturm und Drang, 1750-1800）德國詩人克洛普施托克（Friedrich G. Klopstock, 1724-1803）的史詩《彌賽亞》（*Messiah*, 1748-1773）獲致宗教性的精神蘊意，最後在赫爾德那裡規定為「達到人性的崇高教化」。關於「陶養」一詞的中譯，洪漢鼎在《真理與方法》中譯本之譯詞為「教化」，並解釋德文「教化」（Bildung）一詞意指一般所謂的文化（culture），或一種精神上的造就與陶冶（cultivation or culture），因拉丁文「教化」（formatio）一詞是從「形式、形象」（forma）推導而來，所以德文「教化」一詞同樣包括「形象」（Bild），為「範本、模式」（Vorbild）與「摹本」（Nachbild）之意，即按照範本加以鑄造。據此，「教化」一詞似乎未能傳達其真正教育意涵，何以見得？「教」一字在《說文繫傳》本義作「上所施下所效」，即長上對下輩指導督責之意，而「教化」一詞則出自《詩經·周南序》之「教以化之」，依《管子·弟子職》之解釋為「先生施教，弟子是則」，質言之，「教化」一詞意指由上而下、由外而內的德行塑造，與洪漢鼎對於教化一詞所做的解釋並不相同。而「陶養」之譯詞根據教育哲學學者馮朝霖從德國新人文主義情意教育理論的觀點所做的研究，認為同時兼具自然世界與文化歷史世界兩個領域的意涵，是與赫爾德所強調的歷史文化世界與歌德、席勒所強調的自然世界相通，據此闡述人的教育。因此，「陶養」同時具有生成、形成、造形、教育、教化、陶冶、教養之意，而蔣興儀（2004）也以「陶養」取代「教化」一詞。綜合上述語義的對照比較，本研究採用「陶養」一詞藉以突顯自我知識的自我陶冶本義，兼具由外而內、由內而外的詮釋學經驗本質。資料來源：Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2nd ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Continuum, 10. (Original work

的第一個美學概念。洪堡（Wilhelm von Humboldt, 1767-1835）曾描述陶養概念為：「一種來自整體智性與道德所追求的知識與情感，並和諧地注入到感覺與個性之中」（Humboldt, 1968: 30），高達美將之解釋為：「人類適當發展個人自然天賦與能力的方式」（Gadamer, 1960/1989: 10）。對於實踐智經驗典範的自我知識而言，陶養本身就是目的，其結果的達成並非經由技術取得，而是在型塑與陶養的內在過程中自然產生。陶養概念的詮釋學意義，得以從黑格爾的實踐性陶養（practical Bildung）與赫姆霍茲的機敏（Takt, tact）觀點加以理解，前者意指自己與自己和解，並在他物中認識到自己；後者意指對於情境及如何行動其中的一種特殊敏感性，為一般技術原則所不足的知識（Gadamer: 13-16）。

黑格爾的實踐性陶養概念標示著自我意識（即精神實體）邁向真正自為存在（self-existent）的轉化歷程－精神世界的異化（Entfremdung, alienation）現象¹¹⁹，即意識在勞動中外在化自身，以移除自我意識對於自然存在的依賴性，再返回自身（Heimkehr zu sich, return to oneself）重新獲得意識的真正獨立性，進入到持存的狀態。而此一自然存在的異化現象即陶養的本質樣貌，也是精神實體從思維的普遍性直接過渡到現實性的必經歷程（Hegel, 1807/1967: 238-239, 515-516）。

published 1960)；洪漢鼎（譯）（1993）。Hans-Georg Gadamer著。真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵（*Wahrheit und Methode-Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*）。台北市：時報文化，17；高樹藩（主編）（1981）。正中形音義綜合大字典（增訂四版）。台北市：正中，625-626；馮朝霖（2000）。教育哲學專論－主體、情性與創化。台北市：元照，92；蔣興儀（2004）。在遊戲與對話之間：高達美的「陶養」概念與教育經驗之本質。教育與社會研究，7，41。

¹¹⁹ 黑格爾的教化概念主要出自《精神現象學》（*Phänomenologie des Geistes*）中第四章〈自我意識〉（Self-consciousness）與第六章〈精神〉（Spirit）。前者從主人與奴隸的關係譬喻自我意識的獨立與依賴，經歷統治－恐懼－教化的外在化自身階段而倒返意識本身，意味著教化是作為意識的自我確定性（self-certainty）之必經歷程；後者則說明自然存在的異化現象為自我教化的本質，為個體取得客觀有效性與現實性的型塑手段。資料來源：Hegel, G. W. F. (1967). *The phenomenology of mind* (J. B. Baillie, Trans.). New York: Harper & Row, 239, 515. (Original work published 1807)

高達美援引黑格爾的陶養概念主要用以闡明自我知識「倒返自身」的自我陶養歷程，如同他在《真理與方法》中所言：「在異己中認識自身，在異己中感覺在家，是精神的基本運動，此種精神存在於從他者返回自身之中」（Gadamer, 1960/1989: 14），陶養在此意味著一種對於自然存在的不斷揚棄過程，從特殊性的一再捨棄而走向普遍性的提升，在走出自身與返回自身的詮釋學循環中具現自我知識的真正實踐意涵。據此，就音樂經驗的自我知識本質而言，陶養意味著自我意識在音樂事件的自然存在中不斷異化的一種自我教育過程，自我知識並非以客觀標準的技術掌握音樂經驗的自然存在，而是在音樂經驗中不斷揚棄技術的框架，進而從音樂經驗中認識自我並提升自我。而技術思維上的固執（Eigensinn, stubbornness）與偏見，則是黑格爾實踐性陶養所摒棄的「小聰明」（a piece of cleverness），並非自我意識的真正獨立，雖能應付某一狹隘的固定領域，但對於普遍性力量與整體客觀的現實性卻無從掌握（Hegel, 1807/1967: 240）。

赫姆霍茲的「機敏」則是另一個審美的歷史性陶養概念，用以標示精神科學一種獨特的認識方式與存在方式，意指精神在記憶中獲取截然不同經驗的一種「準備配合」（Bereitwilligkeit, readiness with）（Helmholtz, 1896: 178）的機制。高達美援引赫姆霍茲的機敏概念在於闡明自我知識的歷史性陶養歷程，機敏在此非指一種嚴格意義上的記憶運用，而是記住（Behalten, keeping in mind）—遺忘（Vergessen, forgetting）—回憶（Wiedererinnern, recalling）的陶養歷程。赫姆霍茲審美陶養概念所稱的記憶非指對所有事件的技術性記憶，而是被陶養的記憶，遺忘也非指記憶的脫落（Ausfall, absence），而是指精神獲得全面更新的一種可能性，一種以新眼光看待所有事物的可能性，從而新舊意識融合為一多層次的統一體（Gadamer, 1960/1989: 16）。對於音樂經驗的自我知識本質而言，機敏意指意識在音樂事件的記憶中不斷自我更新的一種陶養過程，機敏特質的審美經驗並非以嚴格的記憶

技術掌握音樂經驗的本質，而是一種審美陶養的認識方式。

除了高達美援引的實踐性與歷史性陶養概念之外，羅遜 (Richard Rorty, 1931-) 也曾在《哲學與自然之鏡》(*Philosophy and the mirror of nature*) 一書中將陶養 (edification) 視為教育的同義詞。意指存在於我們自身與外來文化或歷史時代間、自身學科 (discipline) 與他人學科間，一種在不可共量的語彙當中尋求不可共量的目的之詮釋學活動，以創新的不熟悉字眼去重新解釋我們所熟悉的週遭環境，強調自我意識與人類文化對話的持續性與可能性，將人類視為新描述的生產者而非精確描述者 (Rorty, 1980: 360, 378)。陶養在此對於音樂經驗的自我知識本質而言，意指音樂經驗本質的無本質特性，或一種變動的本質特性，如同阿佩松所言：「真假的知識裁定並不適用於音樂經驗之中」(Alpers, 1992: 229)，音樂經驗總是一種不可共量的詮釋活動，陶養在個體活動中意味著不斷對於經驗重新描述的歷程，而這種強調不確定性的教育思維當然不是講求方法論的技術途徑所能理解與接受。

從高達美哲學詮釋學所召喚的「到返自身」與「機敏」到羅遜無鏡哲學的「不可共量」，陶養的詮釋學概念本質上是對於自然科學方法論的一種反動，從存有來理解精神科學的認識論問題，捨棄技術思維的量化途徑，以變動的經驗本質打破系統的審美本質理論。以北美音樂教育學術社群所豎立的審美典範為例，擁有更多的技術似乎同時意味著擁有更多的審美幸福，但如赫爾德 (Johann Gottfried von Herder, 1744-1803) 所言：「人性不是一個裝載不變與獨立幸福的絕對容器…甚至幸福意象也是跟隨著情境與時代風潮而改變…每個國度都有它自身的核心所在」(Herder, 1774/1969: 185-6)，技術如何能漠視系統知識以外那廣大的陶養邊陲，那真實存在卻又難以捉摸的實踐知識！

貳、共通感

「共通感」(*Sensus communis*) 是自我知識在教育經驗上所聯繫的第二個美學概念。在一般藝術理論中，共通感經常被理解為藝術鑑賞的評估標準 (Kant, 1790/2000: 173)，或被視為藝術作品中道德價值的批判意識 (Thomasson, 2004: 84; Carroll, 2004: 147)，或從認識論意義上，將之與一般感覺區分開來¹²⁰ (Collingwood, 1938: 172)。但是，對於實踐智典範的自我知識本質而言，共通感意味著一種明確的道德感，一種有別於理性真理的共同感性真理，以自身應用彰顯有機生命存在結構的整體生命意義，以審美途徑協助道德判斷的普遍性提升。

關於自我知識的共通感概念，得以從陶養與存有論兩條不同途徑加以闡明。陶養途徑指的是維柯 (Giambattista Vico, 1668-1744) 所定義的共通感，他稱共通感為自明之理 (axiom)，是「源自整個人類彼此均未曾察覺的類似想法」、「用以作為教導各個國家，經由神性的天意¹²¹ (divine providence) 來定義在紳士們的自然法¹²² (*ius natural*,

¹²⁰ 科林伍德曾經將物理學上的「感覺」概念視為實際的感覺經驗，將心理學上的「想像」概念定義為共通感經驗，並將之歸類為一種實踐意義上的自我知識。這個自我知識是建立在認識論意義上的共通感，認為藝術是一種知識，將審美經驗限定在一個人對自己及其世界的認識經驗上，審美經驗的世界即是自我創造的語言世界。資料來源：Collingwood, R. G. (1938). *The principles of art*. New York: Oxford University Press, 289-291.

¹²¹ 維柯在《從拉丁語源論義大利民族最古老的智慧》(*On the ancient wisdom of the Italians taken from the origins of the Latin language*) 一書中提及古義大利哲學家認為真理是被創造出來的，而最初的真理來自第一個創造者—「上帝」(無限與全然的)，上帝創造萬物，涵蓋所有元素，人類去認識即是去整理這些元素。思考指的則是人類所特有的智力，而理解所指的更是神性智力 (divine mind)，因為上帝俯視所有事物內在與外在元素，將之涵蓋與安排，而人類智力畢竟是有限，且外在於所有事物自身，所收集到的僅僅是事物最外圍的元素。因此，人類所能做的只有思考，事物自身實際上是無法得到理解，人們只能做適度的參與但無法支配，因為神掌握所有事物，所以神性真理是實質的，而人掌握事情的外在，所以人類真理僅僅是二維的表象。參考資料：Vico, G. (1982). *On the ancient wisdom of the Italians taken from the origins of the Latin language*. In L. Pompa (Ed. & Trans.), *Vico selected writings* (pp. 47-78). London: Cambridge University Press, 51-52. (Original work published 1710)

¹²² 紳士們的自然法：維柯在《新科學》一書中用以解決理性法 (rational law) 與積極性歷史法 (positive historical law) 之間重重問題的主要概念，目的在反對十七

natural law) 中什麼是確定的標準」、「被一個集團、民族、國家或整個人類所共同分享之不用反思的判斷 (judgment without reflection)」(Vico, 1744/1970: 142-145)，他藉由古典羅馬法源的區分，說明共通感得以追溯自遠古時代生活中的「普世法」(*ius gentium, universal law*)，是非經理性系統闡述所建立的自然法，是所有社會均做出相類似回應的共通法則 (Schaeffer, 1990: 82)。

除此之外，在《論我們時代的研究方法》(*On the study methods of our time*) 教育講稿中，維柯更將共通感視為陶養的主要目的，同時標定之為一種非技術性的實踐智教育途徑，並以音樂為例強調共通感如同非數學般精確分析所獲得的音樂樂趣，在「貌似真實」(verisimilitude) 的知覺中乍現 (Vico, 1709/1990: 13, 29)。如同高達美所言，維柯所定義的共通感正是實踐智的自我知識內涵，也是非技術途徑的人文藝術教育之共同目的：

對於維柯而言，共通感不僅是存在於所有人之中的普通能力，同時指向一種依存於共同體的感覺。…其共通感概念近似於亞里斯多德的實踐智，強調實踐知識和理論知識之間的對立，是一種不可以歸結為真實知識和或然知識之間的對立。(Gadamer, 1960/1989: 20-21)

世紀法學家葛羅第烏斯(Hugo Grotius, 1583-1645)、塞爾登(John Selden, 1584-1654)與布封朵夫(Samul Pufendorf, 1632-1692)等人建立在非歷史理性上的自然法一誤把「從中間開始」(beginning in the middle) 的「法」錯看為「永恆的法」(immutable law)。書中維柯追溯古典羅馬法兩個可能性根源(公共法與個人法)中的「個人法」部分，羅馬人將之明確區分為「公民法」(*lex, civil law*)與「普世法」。前者僅適用於某一特定國家，後者則是所有國家彼此發現共有感覺的個人法部分，是建立在任何人類社會習慣與共通感反應的普世法。普世法在這個意義上所指的共通感並非存在於各個國家之間的國際法，也不是建立在理性理想法則下的實際法，而是被自然理性(natural reason)所指使，即是「自然法」，是構成所有社會生活的基礎。資料來源：Vico, G. (1970). *The new science of Giambattista Vico* (T. G. Bergin & M. H. Fisch, Trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press, 394. (Original work published 1744); Verene, D. P. (1981). *Vico's science of imagination*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 61.

共通感在此與實踐智、陶養途徑相通，用以區別技術思維的方法論途徑，強調精神科學應回歸亞里斯多德德行智慧的倫理學途徑，而非以方法取代真理。

存有論途徑所指的共通感概念則可以從高達美哲學詮釋學中所蒐羅的相關詞彙：「共同思想力」(koinonoêmosunê)、「同情/共感」(sympathy)、「健全感覺」(bon sens)、「心地」(Herz)與「良知」(conscience)加以闡明。首先，「共同思想力」¹²³是薩瑪留斯(Marcus Salmasius, 1588-1653)所推衍的共通感定義：

人們一種謙遜、適度和貫常的精神狀態，此精神狀態以某種共同的东西為準則，不把一切歸到自身的功利上，而是注意到它所追求的东西，有節制而謙遜地從自身去進行思考。(引自 Shaftesbury, 1698/1999: 48)

沙夫茨伯里(Anthony Ashley Cooper Shaftesbury, 1671-1713)將之詮釋為一種「同情/共感」的心靈德行，是對於共同體的一種自然之愛與幸福之感。

其次是柏格森(Henri Louis Bergson, 1859-1941)的「健全感覺」：「一種隨時返回自身、排除既存觀念待之以新興思想的智慧內在能源」(引自 Gadamer, 1960/1989: 26)，意指共通感始終支配著我們與他人之間的關係，在情境調適中實踐真理的機敏性，是一種源自於正確靈魂的公正判斷與一種行為方式，而非嚴格意義上的方法，如同蘇格蘭哲學所強調：「共通感有助於指導我們的日常生活，然而推理能力

¹²³ 共同思想力：該希臘字源自古羅馬皇帝《奧勒留斯回憶錄》(Marcus Aurelius)第一卷 16 節，沙夫茨伯里則是在《論特徵》(Characteristics)一書中，援引自薩瑪留斯在《奧古斯都史》(Historia Augusta)中對於羅馬政治社會之「共通感」概念的描繪，認為「共通感」即是人類共同權力與自然特質中的一種公共精神，以必然性的力量引導人類理解社會的基礎道德感。資料來源：Shaftesbury, A. A. C. (1999). *Characteristics of men, manners, opinions, times, etc. I* (J. M. Robertson, Ed. & Trans.). Bristol, England: Thoemmes Press, 48. (Original work published 1698)

在那兒卻讓我們誤入歧途」(Gadamer: 25)，共通感在此意味著合理社會生活的道德基礎。

最後是厄廷格爾(Friedrich Christopher Oetinger, 1702-1782)的「心地」概念與海德格的「良知」¹²⁴概念，「心地」是從神學角度所定義的共通感：「通過直接地接觸和觀看最簡單的事物，而對明顯展示給整個人類的對象所具有的一種富有生氣而敏銳異常的感覺」(引自Gadamer, 1960/1989: 27)，意指存有論意義上的一種不同於理性真理的感性真理，是一切共同真理與知識的源泉，把握真理陳述的方式和形式；「良知」則指向一種非提供實用而有效、可計算且可靠的行動可能性，從而在實踐行動中能更本真地(authentically)去傾聽與領會經驗中的此在(Dasein)狀態(Heidegger, 1927/2002: 340-341)。

不論是陶養途徑所指的「不用反思的判斷」、或存有論意義上對於共同體的一種自然之愛與幸福之感、或調適自我與外在情境間的「智慧內在能源」、或把握真理陳述方式與形式的感性真理、抑或是本真地傾聽此在的良知呼喚，自我知識的共通感概念都有別於以評估藝術價值為目的的認識論途徑，也不同於一般心理學所指的想像或感覺，而是指向一種聯繫著人類深層的道德意識，一種來自存有的自我理解，真正與我們合而為一的音樂意義揭示。以功效哲學或審美典範為例，不論是幸福共量原則所營造的工具性道德價值，或是強調審美技術價值標準所規劃的審美有效途徑，兩者都是企圖在認識論意義上建立一種普遍的藝術共識，而非強調真正存有論意義上的自我知識。這種將共通感窄化到某種技術途徑的思維不僅不利實踐智的發展，更將感性真理帶離陶養的途徑而走向系統的工具理性途徑。而音樂的構

¹²⁴ 高達美曾在《海德格之路》(Heidegger's ways)一書中回憶1923年在德國弗萊堡(Freiburg)大學參加〈亞里斯多德的尼科馬柯倫理學〉(Aristotle's *Nicomachean Ethics*)研討會時，海德格當時以「這就是良知！」(That is the conscience!)來說明「實踐智」概念。這個「良知」指的正是「共同思想力」、「同情/共感」、「健全感覺」、「心地」等等存有論意義上的共通感。資料來源：Gadamer, H. (1994). *Heidegger's ways* (J. W. Stanley, Trans.). Albany, NY: State University of New York Press, 23.

成元素是聲音與文字，從而音樂在藝術中所要求的具體化與技藝已然被降到最低限度（Arendt, 1958: 156），所以音樂經驗中的自我知識更應從較寬廣的存有論途徑去領會。

參、遊戲

「遊戲」（Spiel, play）是自我知識在教育意義上所聯繫的第三個美學概念。「遊戲」一詞在荷馬史詩中相當於「競技」（agon），意指自然世界如同一場無止盡的強制或生成遊戲；到了瑟諾芬尼（Xenophanes, Ξενοφάνης ὁ Κολοφώνιος, 570-480 BC）手上，則是將這種類似存有模式的古老遊戲概念轉為一種理性類推原則，更在柏拉圖那裡與模仿概念相連結，意指人類得以或多或少的從理性的如同遊戲（*as if play*）中接近無從取得的真理¹²⁵。但不論是前理性的競技或理性的模仿，遊戲概念不變的核心要素是「自由」，荷馬史詩代表的前理性時代所傳遞的自由概念指向肉體力量上的豐富多產、反覆無常與無拘無束，瑟諾芬尼與柏拉圖所代表的理性時代發展的自由概念，則與社會習慣或宇宙運行之必然性與偶然性相連結，遊戲意味著節制、秩序與規則。然而，從整個西方哲學概念的發展進程看來，不論是就邏輯或非邏輯的研究範疇而言，遊戲概念的複雜性與多義性都是無法想像的，遊戲的烏托邦更是無法單從人類的理性思維或直覺可以概括的一個存有概念，難以用批判或分析工具一窺全貌（Spurius, 1989: 3, 13, 21-23）。

¹²⁵ 在柏拉圖的樂教思想中，音樂被用以區別人與其他動物的一種獨特遊戲能力，並且作為心靈教育的重要手段，遊戲在此一嚴格意義下作為達成倫理學目的的重要工具，音樂遊戲用以鑄造良好德行，訓練個人能以嚴肅的道德態度面對未來生活。資料來源：Plato (1961). *The collected dialogues of Plato* (E. Hamilton & H. Cairns, Eds. & Trans.). New York: Pantheon Books, 1251; Lippmann, E. A. (1964). *Musical thought in ancient Greece*. New York: Da Capo Press, 132.

近代哲學關於遊戲概念的代表性論述主要出自康德與席勒，康德曾在《判斷力批判》一書中將「遊戲」視為藝術鑑賞中審美快感來源的認識活動，遊戲指向合目的的無目的性（非主觀或客觀目的性）的一種自由情感活動，非指一般消遣娛樂或生物學現象上的遊戲活動，而是藝術的審美活動（Kant, 1790/2000: 185）；席勒則是從康德的美學思想出發，在《審美教育書簡》中將遊戲定義為感性衝動與形式衝動的集合體，意指人性在遊戲中獲得實在與形式的統一、偶然與必然的統一、受動與能動的統一¹²⁶。席勒與康德分別在審美教育與藝術鑑賞上，主張人在遊戲活動中得以實現某種主體性的自由，即主體既意識到自身的自由又感覺到自身的存在，既感覺自己是物質又認識到自己是精神，如同席勒所言：「只有當人是完全意義上的人，他才遊戲；只有當人遊戲時，他才完全是人」（Schiller, 1795/1967: 107）。

康德與席勒的主體性遊戲概念影響近代藝術理論相當深遠，杜威就曾在《藝術即經驗》一書中將審美經驗等同為一種遊戲活動，並推崇康德與席勒在遊戲理論上的明確性，認為康德將自由限制在責任的理性（超驗）概念之中，而席勒則教導人們去認識與承擔自由的責任（Dewey, 1934/1958b: 281）。杜威在此似乎相當贊同康德與席勒的主體性遊戲概念，但是杜威的遊戲理論本質上卻與席勒不同，杜威是站在心理學的興趣原則來看待遊戲活動，他的遊戲概念是作為一種轉化意義上的「工作」活動，並認為遊戲為心理態度帶來一種解放與脫逃：

¹²⁶ 席勒的遊戲理論要義可以歸結如下：1. 遊戲起源自一種過剩生命力所活化的重要本能，是一種自然與自發的表現；2. 遊戲在於以身體即認知的機能方式起適應作用，但非內在壓力與外在要求所強制，因而與工作是完全對立的概念，工作是藉由剝削作為達成實際目的的一種手段，遊戲則不然；3. 遊戲同時擁有內在與外在價值，內在活動本身為其自身需要而產生愉悅的快感，外在則在某種程度上傳遞了精神自由與自我承擔的人性道德理想，作為遊戲的教育價值基礎；4. 席勒並不明確區分藝術與遊戲的關係，本質上視兩者為發生學上的某種現象，藝術與遊戲兩者都是遊戲衝動的陳顯，但審美活動如同智性或能力的高層次無償練習，藝術因而或許是更成熟而複雜的遊戲形式，但無論如何，遊戲對於席勒而言都是邁向道德感的踏腳石。資料來源：Hein, H. (1968). Play as an aesthetic concept. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27 (1), 67.

審美經驗即遊戲的主要意義在於從現實（reality）壓力中得到一種解放與脫逃。…在藝術活動中，遊戲態度將改變材料的興趣轉化為一種發展經驗的目的。欲求與需要只有通過客體材料才能獲得滿足，因此，遊戲同時也是在一種對象上的興趣。（Dewey: 279）

杜威的遊戲概念部分接受了康德與席勒對於審美經驗中得以實現某種主體性自由的觀點，但是他仍然解構了席勒在遊戲與工作概念上所做的對立區分¹²⁷，從遊戲者的主動性介入發展積極意義上的動機目的，作為「教育即生長論」—教育是一種經驗的持續性重組、重構（Dewey, 1916/1958a: 89）的心理學基礎。

不同於康德、席勒與杜威的審美意識主體性思維，荷蘭文化史學家赫伊津哈（Johan Huizinga, 1872-1945）在《遊戲的人：文化的遊戲要素研究》（*Homo ludens: A study of the play element in culture*）一書中，從文化人類學的角度描繪「遊戲」概念的主要形式特徵：

我們相當有意識地站在「平常」（ordinary）生活之外來稱呼遊戲為一種「不嚴肅的」自由活動，遊戲同時熱情而全然地吸引著遊戲者。它是一種與物質旨趣無關的活動，遊戲者無法從中獲得任何利益。它依據固定的規則與秩序的方式在自身適當的時空範圍內進行。它推動社會團體的形成，那些團體傾向於以秘密色彩包圍自身，並透過裝扮或其他手段與一般共同世界相區隔開來。

（Huizinga, 1944/1950: 13）

¹²⁷ 杜威在《藝術即經驗》一書第十二章「挑戰哲學」（The challenge to philosophy）中闡述他的遊戲理論，認為兒童的遊戲跟隨著經驗的成熟，逐漸賦予遊戲明確的目標，遊戲（play）轉為一種有規則的遊戲活動（game），遊戲從而不僅包含朝向一個目的的活動秩序，同時也涉及材料的秩序。他認為席勒的遊戲理論並不全然適用於兒童，不同意遊戲是起源自一種過剩生命力所活化的重要本能之假說，認為過剩生命力的衡量並不客觀，消遣與娛樂性的活動不盡然是一種生命力過剩的表現，遊戲與工作的對立更是成年人的產物，兒童的遊戲意識中並不存在與工作的截然對立概念。參考資料：Dewey, J. (1958b). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Co, 278-280. (Original work published 1934)

這個賦予遊戲意義形式的解讀不同於康德、席勒或杜威所強調的審美意識主體，而是將遊戲的主體性交還給遊戲本身，非遊戲者，也非純粹物理或生物學活動的觀察分析，更不是心理學態度的現象描述，而是捨棄理性類推的主體審美意識區分途徑或一般經驗科學的量化分析途徑，轉而關注遊戲本身的審美特質，從語言、法律、戰爭、哲學、藝術……等等文化領域探索遊戲概念，提出「遊戲人」(homo ludens) 概念，與「理性人」(homo sapiens)、「工具人」(homo faber) 相抗衡。

赫伊津哈的遊戲概念本質上是前文化與超文化，他所定義的遊戲形式特徵超越日常生活的必要性、功利性與嚴肅性，遊戲活動在他看來如同一種純粹的審美經驗，遊戲帶領遊戲者超越「平常生活」，進入一個非陽光統治的世界，返回到原始人、兒童與詩人的世界，那個純粹的遊戲世界。對於音樂藝術的觀察，赫伊津哈的遊戲概念則呈現前理性與理性的二重性解讀：一方面，他認為音樂經驗是一種「藝術為藝術之需要」(art for art's sake) 的消遣活動，並追隨柏拉圖與亞里斯多德的樂教思想，定義音樂為一種模仿與消遣活動；另一方面，他又以西方音樂史上之炫競活動為例¹²⁸，將音樂遊戲推向前理性的「競技」概念 (Huizinga, 1944/1950: 26, 161)。

赫伊津哈在音樂經驗上的遊戲概念，似乎遠離了席勒審美教育意

¹²⁸ 赫伊津哈在《遊戲的人：文化的遊戲要素研究》一書第十章所探討的「藝術的遊戲形式」，一方面追溯古希臘的樂教思想，認為柏拉圖將樂性模仿的創造性活動視為遊戲，而亞里斯多德則將音樂活動視為一種心智的消遣活動，兩者至今仍深深影響西方文化對於音樂經驗的看法；另一方面則認為所謂「消遣」(divertissement) 指的是對於精湛技巧的鑑賞，他列舉西方音樂史上競技活動為例將音樂的遊戲概念推向前理性時代，將音樂的遊戲概念解讀為音樂的「競技」活動：希臘神話中阿波羅使用七弦琴擊潰馬敘阿斯 (Marsyas) 所使用的長笛、韓德爾 (George Frideric Handel, 1685-1759) 與史卡拉第 (Giuseppe Domenico Scarlatti, 1685-1757) 在奧特波尼 (Cardinal Ottoboni, 1667-1740) 樞機主教安排之下所進行的大鍵琴競賽、巴赫 (Johann Sebastian Bach, 1685-1750) 與馬湘 (Louis Marchand, 1669-1732) 的管風琴競賽、花腔女高音福斯蒂納 (Faustina Bordoni, 1700-1781) 與庫佐尼 (Francesca Cuzzoni, 1700-1770) 的聲音炫技。資料來源：Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: The Beacon Press, 163-164. (Original work published 1944)

義上所強調的審美意識主體性，將遊戲議題打回到古希臘前理性與理性的模糊地帶，遊戲一方面意味著豐富多產、反覆無常與無拘無束，一方面又脫離不了節制、秩序與規則的道德陶養。這是否意味著遊戲概念無法脫離其本然的矛盾深淵？實則不然！赫伊津哈在遊戲概念上的雙重性理解，正是站在反對近代科學嚴密技術化傾向所做的詮釋，他批判當代文明的「過度嚴肅性」(over-seriousness) (Huizinga, 1944/1950: 198) 全然背離了遊戲的自由本質，致使文化的遊戲元素在十八世紀全盛時期過後一蹶不振，文明不再遊戲，或只是「玩假的！」(false play) (Huizinga: 206)。這個反技術的文化人類學觀點倒是給了自我知識的實踐智經驗典範一個更完整而周全的遊戲概念，亦即就遊戲本質的自我知識而言，音樂經驗一方面意味著創造性的擴張活動在「不嚴肅的」自由氛圍中不斷發展，一方面意味著音樂中秩序與規則所挾帶的道德感在神祕的遊戲世界中持續滲透蔓延。

從赫伊津哈對於遊戲概念的二重性解讀中，高達美發現詮釋學經驗的運動形式：「被動中見主動」(der mediale Sinn, the medial sense) 與「遊戲真正的主體不是遊戲者，而是遊戲本身」(Gadamer, 1960/1989: 103, 106)。所謂遊戲中的「被動」形式指向遊戲的「不嚴肅」本質，亦即屬於遊戲的活動不僅沒有終點或目的，也沒有緊張性，遊戲的發生如其所是，而被動中的「主動」形式則指向遊戲者的本能衝動在遊戲中不斷自我更新的往返過程；至於遊戲的主體在於遊戲意指「一切遊戲都是被遊戲」(Gadamer: 106)，遊戲不允許局外人或有最高立法者加以操控，遊戲提供遊戲者一個盡情發揮的自由空間，遊戲之所以吸引遊戲者在於這個可能性的空間，簡言之，遊戲的存在方式就是「自我表現」¹²⁹。因此，遊戲對於自我知識的積極性意義在於「轉化」

¹²⁹ 高達美在此以小貓玩一團線球為例，說明球類遊戲活動所提供的是球的周邊那個永存性的自由空間，而杜威在《藝術即經驗》中也曾以此為例，但其所強調的是動物有機體結構本身的控制行爲，認為線球遊戲對於小貓而言是將來捕獵工作的預習活動，線球是做為遊戲對象的刺激物，並以此類推到兒童的遊戲活動。兩相比較

(Verwandlung, transformation), 即遊戲者在遊戲中要徹底成爲其他東西, 在每一次模仿中, 都把現實做了一次提升, 遊戲從而是一種不斷揚棄自身的再創造活動。

音樂經驗在教育意義上的自我知識本質所聯繫的三個美學概念得以讓我們擺脫音樂是一種技術的僵化思維, 從更寬廣的存有視域來理解音樂之美。北美音樂教育實踐典範倡導人大衛·艾略特也曾以「自我知識」作爲音樂經驗的價值核心所在, 但是主要是聚焦在認知心理學上的音樂知識建構, 側重音樂經驗行動中音樂理解與問題解決的實踐機制, 並非上述所討論的自我知識 (Elliott, 1995: 122, 128; Goble, 2003: 28-29)。在此, 詮釋學所揭示的陶養途徑所標示的是音樂教育的一條古老途徑, 一條有別於近代科學方法論的存有途徑, 一條「自我教育」(Gadamer, 1999/2001: 535) 的實踐途徑; 共通感則將倫理學與美學的教育目的融合爲一, 從音樂經驗中體悟來自共同體的一種自然之愛與幸福之感, 在感性真理中發展存有的自我理解; 遊戲則是做爲通往陶養與共通感的大門, 在不斷揚棄自身的遊戲過程中創造自我知識, 在表演與觀賞的音樂互動形式中發現遊戲特有的節奏與律動, 在不嚴肅的被動本質中注入主動積極的意義可能性。

之下, 前者是以遊戲本身爲主體, 後者則以遊戲者爲主體, 對於遊戲者而言, 前者是被遊戲, 後者是「我」遊戲, 前者強調遊戲者因投注於遊戲而獲得轉化, 後者則強調遊戲中工作能力的發展, 前者走向存有論的詮釋學思維, 後者則步向認識論的生物學類推。除此之外, 在音樂經驗的審美相關論述上, 希蕭爾曾在《尋找音樂之美: 音樂美學的科學途徑》(*In search of beauty in music: A scientific approach to musical esthetics*) 一書中呼應杜威的遊戲理論, 認爲遊戲是爲生活做準備, 是音樂經驗成長的首要工具; 斯巴修特則在審美教育的〈遊戲〉專論中列舉遊戲活動的三個主要特徵: 遊戲的目的在於遊戲自身、遊戲者的自發性以及前兩者間相互的抗衡, 希蕭爾顯然傾向於以遊戲者爲主體, 而斯巴修特則傾向於以遊戲爲主體, 與高達美的被動中見主動的遊戲理論相近。資料來源: Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2nd ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Continuum, 106. (Original work published 1960); Dewey, J. (1958b). *Art as experience*. New York: Minton, Balch, 278. (Original work published 1934); Seashore, C. E. (1947). *In search of beauty in music: A scientific approach to musical esthetics*. Westport, CT: Greenwood Press, 337. (Original work published 1938); Sparshott, F. E. (1970). Play. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic concepts and education* (pp. 107-134). Urbana, IL: University of Illinois Press, 132.

第三節、音樂經驗本質的教育實踐意涵

在陶養、共通感與遊戲的存有美學概念闡述中，實踐智典範所揭示的「自我知識」經驗本質，主要呈現一種自我理解的實踐哲學，一種藉由走出自我與揚棄自我，進而提升自我的自身置入哲學。這種自身置入的實踐哲學其積極性意涵在於將審美典範所窄化的主體意識美學拉抬到藝術哲學的層級，用以化解音樂經驗由來已久的本質爭議（美學與倫理學），同時彰顯自我詮釋的「人類圖像」(Menschenbild)概念—「人類圖像乃是人類自我詮釋的歷史，是人類理論活動與實踐活動之間的轉換中介 (Vermittlungsmittel)」(馮朝霖，2000: 66)。簡言之，實踐離不開詮釋，實踐永遠伴隨著詮釋的過程 (Grundy, 1987: 59-68)，自我理解即是自我詮釋。

音樂經驗中的自我詮釋自不例外，詮釋的理解意味著對於意義的掌握，單純的看或單純的聽都是獨斷的人為分離與化約，音樂經驗中並不存在一種純粹而絕對的知覺 (Mueller, 1958: 106)，知覺總是包含著意義，即使是絕對音樂，仍然離不開一種不確定的意義關聯性，也正是這種不確定性，標示了音樂經驗的特殊意義 (Gadamer, 1960/1989: 91)。因此，從聲音技術來掌握音樂經驗並非音樂教育的唯一途徑，音樂經驗所打開的是一扇與存有邂逅的大門，音樂的意義總在遊戲所提供的諾大自由空間中發生，遊戲者在被遊戲的同時走進了音樂陶養的時空隧道，而音樂事件所劃定的遊戲王國也從未逃離過文化的歷史視域，音樂經驗即是遊戲者與歷史文化的參贊化育，遊戲不應被技術所支配，存有的大門不應被音樂的技藝工業所窄化。

關於音樂經驗的實踐意涵，赫爾德曾以亞里斯多德倫理學上的制作與實踐概念作為區分，將音樂視為一種「活力藝術」(energische

Kunst)，認為音樂本質上是一種實踐活動，並非制作而成的產品—作品（Herder, 1769/1993: 137）。換言之，如果將音樂經驗的內容聚焦在技術的獲取與精熟之上，則無疑是貶抑了音樂之做為活力藝術的真正本意，同時將所有意義的可能性隔絕在音樂作品的制作邏輯之外，將無限的自由空間包裹在狹小的審美特質之中，音樂經驗將無異於其他三個R（讀寫算），遊戲將不再發生。音樂經驗作為一種真正的實踐活動，其獨特性與重要性在於材料具體化在身體之中，而這種經驗是他人所無法代替與理解的，也是神秘而難以捉摸的，這種獨特的身體經驗直接通向個人心靈深處，在身心交會的內在世界中獲致某種喜悅與提升，也是古希臘城邦將音樂納為重要基礎教育科目的原因所在（Bowman, 2002: 77）。

接續這種音樂經驗的實踐概念，我們得以進一步從教育的實踐範疇來重新檢視音樂經驗的本質理論，從音樂定義、音樂倫理學與美學途徑、心理學與現象學觀點三個部分來評估教育實踐的不同取向。首先，在音樂定義上，基礎教育對於「音樂」一詞的界定將影響教育實踐途徑的走向，如果將音樂設定為一種聲音材料的科學（Taylor, 1986: 1490; Burchfield, 1989: X, 126; Nettl, 2001: 426），則不免將音樂經驗導向從系統的聲學理論去理解與詮釋，教育從而需要的是一套標準而有效的技術實踐法則，音樂教育的目標將走向外在於自身目的的制作意義，如同前典範或黎曼與史密斯等人所主導的審美典範一般，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，音樂教育是為音樂本身的需要而存在；如果將音樂理解為一種歷史文化中的意義產物（Sibermann, 1957/1963: 7; Bowman, 1998: 16; Bohlman, 1999: 33-34），則音樂經驗將廣納來自社會、歷史、文化、經濟、政治……等多元的視域，教育將不存在所謂的審美標準，其所需要的是不斷往返移動於普遍意義與特殊情境之間所做的理解與應用，音樂教育的目標將走向內在於自身目的的實踐，音樂經驗打開的是自我陶養

與共通感之間的遊戲大門，音樂教育是為教育的需要而存在。

其次，在音樂的倫理學與美學途徑上，對音樂經驗做截然的二分，將影響實踐理念的連貫性，一方面審美典範所豎立的美學旗幟未曾逃離過倫理學的潛在性意圖，美學對於教育典範而言也僅僅是作為一個普遍意象的總稱，而且複雜又多義的美學概念最終將淪為侷限教育實踐的絆腳石；另一方面，審美典範對於審美經驗的非功利性與非實用性之價值設定，難以與審美教育背後的功效性總體目標「審美幸福」相連貫，對於音樂經驗本質所作的審美區分，又無法適用於不同文化的意義脈絡。因此，畢達哥拉斯學派的古老教義將提供我們一個更圓融的思考途徑，音樂在古希臘派代亞教育文化中作為身心和諧、靈魂淨化與道德陶養的功能性意義，本質上就是一種音樂經驗的教育實踐美學，雖然這種講求功效性與實用性的音樂倫理學途徑充滿了神學與形上學的色彩，遠不如後來訴諸經驗科學的音樂美學來得吸引人，但是這條倫理學途徑卻未曾離開過教育議題，音樂經驗在這條古老的途徑上所揭示的並非音樂美學，而是「教育美學」(Educational Aesthetics)¹³⁰。

最後，在心理學與現象學的觀點上，以「審美」為核心要素的音樂經驗本質論述，其所關照的教育實踐途徑並不相同。大體而言，心

¹³⁰ 教育美學：古希臘的派代亞教育文化提供了教育美學早期的發展典範，後來在教育倫理學的理论脈絡中成為重要的一員。根據馮朝霖(2003/2006)在〈希望與參化—Freire教育美學推衍與補充之嘗試〉專論中指出，教育哲學包含教育人類學(Educational Anthropology)、教育倫理學(Educational Ethics)與教育美學等三大基本範疇，而教育美學更是完成教育倫理學必經之路。他也曾在另一篇〈化混沌之情、原天地之美—從情意教育到教育美學〉(1995/2001)專論中提到現代教育之危機有許多問題乃導因於「教育美學」範疇之失落或遺忘，並認為「教育活動之本質乃徹頭徹尾美學之範疇」。本研究在此呼應這兩個教育美學的論點，一方面認為音樂經驗的教育實踐本質是步向教育倫理學終極目標的一條教育美學途徑，一方面強調音樂教育的重要性不在於發展音樂的技術經驗，而在於音樂經驗中尋回古老的存有美學經驗，這種教育實踐不是一種音樂美學，而是教育美學。資料來源：馮朝霖(2006)。希望與參化—Freire教育美學推衍與補充之嘗試。載於李錦旭、王慧蘭(主編)，**批判教育學—台灣的探索**(頁137-167)。台北市：心理，138-139；馮朝霖(2001)。化混沌之情、原天地之美—從情意教育到教育美學。載於崔光宙、林逢祺(主編)，**教育美學**(頁1-31)。台北市：五南，3。

理學是從因果關係的角度解釋音樂經驗的現象，而現象學則是走向以本質直觀的途徑描述音樂經驗。就心理學而言，教育實踐上存在著兩種衝突，一方面心理學從經驗科學的分析理論中定義音樂為一種先驗能力，致使教育能聚焦在早期能力的評估與後續技術的訓練上，從科學途徑掌握音樂的認知歷程與技能發展，音樂在此不僅被視為一種技術，更是一種科學；另一方面，基礎教育擺脫不了的卻是民主教育中機會均等的公平正義原則，在技術思維的另一頭同時顧慮音樂經驗中複雜的個人情感因素，教育或以音樂做為某種情感的刺激物，或以音樂作為情緒放鬆的媒介，音樂從而是一種休閒娛樂的活動。就現象學而言，其所強調的音樂經驗並非指向我們所接收到的聲音，而在於經驗中意義的可能性，而這種意義的發生是來自遊戲本質中神秘而深邃的存有經驗，並非訴諸客觀中立的認識途徑所能掌握。因此，在教育實踐上所關注的並非能力或技術，而是發展音樂經驗中意義建構的可能性，是從整體互動關係去理解音樂經驗的本質。

從音樂經驗本質理論的重估中，我們面臨教育實踐的重要抉擇：是技術或實踐智？是外在於自身的一種技藝取得抑或是內在於自身目的的一種共通感陶養？是「透過音樂的教育」(education through music)抑或是「教授音樂的教育」(education to music)(Panaiotidi, 2003: 86)？誠如審美典範倡導人布勞第所言：「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)，相對於「音樂經驗本質」，「音樂教育實踐」對於基礎教育而言將更為重要。北美音樂教育學術專業社群所豎立的哲學典範當然未能免除這個本質性抉擇，亦即在功效哲學、審美典範或實踐典範的旗幟背後，教育實踐的本質才是典範的價值哲學基礎。

因此，音樂教育的哲學典範並非是從音樂經驗的本質爭議中才確認其存在的必要性，而是從教育實踐的途徑中發現它存在的必然性，如同馬克對於審美典範所做的建言：「無論如何，音樂教育哲學不是一種音樂哲學，而是一種教育哲學」（Mark, 1988: 112），音樂教育哲學終究必須回歸到教育的本質性議題上，其所關切的不應只是音樂經驗的本質，而是音樂經驗的教育價值。就技術與實踐智兩種實踐取向而言，前者標示著一種手段與目的的對象化關係，技術典範之下音樂的實踐歷程同時是工具化自身的異化歷程，除非基礎教育的主要目的在於音樂技術人才的培育，否則如何能以此作為教育實踐的普遍性價值典範？相對的，後者著重於手段即目的的自我知識典範，其知識本質存在著一種不確定的「未完成性」（unfinished）概念—如保羅·弗來勒所言：「教育並沒有使我們成為可教育的，而是我們對於存在之未完成性的覺醒使然」¹³¹（Freire, 1998a: 58），在這個教育經驗的本質性立意上，實踐智典範廣納來自不同時空環境的視域觀點，以更靈活的态度接近音樂遊戲中所潛藏的意義可能性，將更適用於音樂的基礎教育價值。

音樂教育哲學典範不同於科學典範，音樂教育哲學並不尋求教育狀態與問題的確切解決之道，而是站在音樂教育的實踐觀點，對於文化中的音樂、人與社會提供多樣面貌的本質性洞察，不是涉及該學科如何執行的枝節工作，簡言之，音樂教育哲學關注的是一種音樂教育

¹³¹ 保羅·弗來勒在《自由的教育學》（*Pedagogy of freedom*）一書中充分揭示其「未完成性」的教育經驗本質理念，視尊重每一個個體的自主性為一種倫理學上無可逃避的任務，教師與學生共享、共樂於好奇的知識生產遊戲，讓自然性的好奇發展為知識性的好奇，在一種健全感覺（good sense）（即共通感）的倫理氛圍下，謙卑、寬容的發展彼此。並認為教育工作者如果只是個工具，那根本無教育可言！其未完成性的教育理念表露在下段引言中：「我之所以喜歡為人，因為我知道我現在所處的世界不是早已注定、預先建立的；我的命運不是被給定的，而是需要被建構的，必須負責任的。我之所以喜歡為人，因為我與他人共同投入以創造歷史的可能性，不是單單聽從於沉滯的宿命。因此，與其眼睜睜的讓一個冷酷無情的惡習來決定我們的行動，我們的未來更應該是透過嘗試與錯誤所建立的」。資料來源：Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). New York: Rowman & Littlefield, 61, 54.

本質的基礎性分析 (Panaiotidi, 2002: 247)。技術典範的問題並不在於技術本身，而在於技術背後所要傳達的知識本質是否被技術的客觀化與工具化所淹沒，亦即音樂經驗的自我知識本質或審美本質是否被技術的量化所宰制，自我理解的未完成性本質是否被追逐技術的系統化教育之獨斷性所取代，音樂遊戲的不嚴肅性是否被技術的嚴肅性要求所犧牲。實踐智典範並不否定技術存在的歷史文化價值，但是更從一種存有美學來關照音樂經驗中的意義可能性，在審美無區分的自我陶養經驗中，音樂同時是一種教育實踐，實踐智典範與技術的本質最終在教育實踐裡相通，倫理學與美學在音樂經驗中共融。